



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Aprendiendo el sector secundario

Learning the secondary sector

Autor/es

Tomás Aróstegui Bracht

Director/es

Javier Paricio Royo

Facultad de Educación
2016

Índice

Introducción	2
El perfil del profesor	4
El perfil del profesor según la legislación	4
La obtención de competencias	9
La formación de los profesores	12
Competencias específicas de las Ciencias Sociales	14
Visión crítica de la docencia tras las prácticas	15
Justificación de proyectos seleccionados	18
Reflexión sobre los trabajos escogidos	20
Unidad didáctica	20
Objetivos	21
Contribución a las competencias básicas	21
Contenidos	21
Metodología	22
Actividades	22
Evaluación	23
Conclusiones sobre la unidad didáctica	23
Proyecto de innovación docente	23
Base teórica del proyecto	23
Concepto tratado	24
Conclusiones del proyecto de innovación	25
Interrelación entre los dos trabajos	26
Conclusiones y propuestas de futuro	27
Bibliografía	29

Introducción

Estudiar un grado te convierte en un experto en tu materia, pero no te prepara para la ardua labor de un profesor. La población tiene la imagen de que un docente es una persona que no servía para realizar un trabajo en su especialidad, por lo que decidió dictar apuntes a los niños y adolescentes. Nada debería estar más lejos de realidad que esa afirmación, aunque lamentablemente aun existan casos de esos. Un profesor es una persona que dedica su tiempo, su energía, su vida, a un grupo de alumnos que no conocía de antemano, a los que sólo verá durante un par de años y probablemente nunca se los vuelva a cruzar, pero lo hace con pasión y con ilusión porque sabe que su trabajo tiene una función imprescindible en la sociedad, es el encargado de formar a las futuras generaciones, acompañándolas en sus buenos y malos momentos, dando consejo y ejemplo de vida, forjando la sociedad del mañana.

La labor del profesor está claramente ligada a la asignatura que imparte, pero su labor no finaliza allí, aunque muchas veces lo haga su conocimiento sobre el tema. Lo que se pide a los docentes es una carga inmensa para la que normalmente no se han visto preparados, por lo que la realizan lo mejor que pueden, aprendiendo con la experiencia. Sin embargo, esta situación es la que se busca cambiar. El profesor seguirá desempeñando un papel fundamental en la vida de sus adolescentes, pero es imprescindible que reciba las herramientas necesarias para poder cumplir su labor. Es aquí cuando entra el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria, el momento en el que se busca dotar de esas herramientas a las nuevas generaciones que tomarán el relevo en esta profesión. Esas herramientas que hemos estado comentando son las que se recogen en las competencias que se plantean para esta formación.

En este trabajo se realizará un análisis del perfil del profesor actual, partiendo para ello de un análisis de las funciones que debe tener según la legislación para, a partir de ese punto, proponer los tres tipos de perfiles profesionales que creo debería cumplir el docente. Se continuará con una breve exposición de los dos trabajos que considero más importantes del Máster, al ser los que permiten poner en práctica todas las competencias adquiridas a lo largo del curso, para luego realizar una reflexión sobre la relación entre éstos. Ya para finalizar, expongo las que creo son las conclusiones que se pueden obtener

de este trabajo y del profesorado en general, así como mi propuesta sobre el papel de las nuevas tecnologías en la educación.

El perfil del profesor

El perfil del profesor según la legislación

El papel del profesor es educar. Como nos comentó una vez un profesor en la carrera, el que controla las palabras controla la realidad, por lo que siempre hay que buscar controlar y conocer aquellos que decimos. Educación, según el DRAE (DRAE, 2014), es “Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.”. Sin embargo, esta definición toma distintos significados según la disciplina que la trabaje, ya sea el derecho, la didáctica o la psicología.

En la actualidad la ley tiende abarcarlo todo, y las funciones que ha de cumplir un profesor no se quedan fuera. Así, en el artículo 91 de la LOE (Ministerio de Educación, BOE, 2006), se establecen las funciones del profesorado, entre las que están las siguientes:

1. La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
2. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
3. La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
4. La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
5. La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
6. La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas en los centros.
7. La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
8. La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

9. La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
10. La participación en la actividad general del centro.
11. La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
12. La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondientes.

Entre las funciones que destaca la ley hay una gran variedad, que van desde la programación de la asignatura y la evaluación de los alumnos a la investigación, pasando por el apoyo y la orientación a alumnos y familias. Esas funciones se pueden dividir en varios bloques que serían:

1. Un primer bloque relativo al aprendizaje académico, en el que se recogen el punto 1, 2, 3 y 12.
2. Un segundo bloque relativo a la orientación y una función social, que incluye los puntos 4, 5, 7 y 8.
3. Un tercer bloque relativo a labores administrativas, con los puntos 9, 10 y 11.

A partir de esta información podemos decir que la ley, cuando piensa en los profesores, lo hace acorde a tres perfiles: el profesor como trasmisor de conocimiento, el profesor como orientador y apoyo de las familias y el profesor como funcionario burocrático. Para poder abarcar esos perfiles, es imprescindible que el docente cuente con una serie de competencias que le permitan hacerlo con profesionalidad y conocimiento de causa. Estas competencias se pueden obtener de varias formas, la primera es con la práctica docente, es decir, se aprende a ser profesor siéndolo. Sin embargo, este método es lento y no asegura que el docente se vaya a formar en todos los campos necesarios; es ahí cuando entra en juego la formación para profesores, en nuestro caso, el Máster de Profesorado.

Comenzando con el perfil del profesor como trasmisor de conocimiento, nos encontramos con una persona que tiene que haber recibido una formación especializada en su materia, que debe tener los conocimientos necesarios y saber transmitirlos. Un graduado en Historia tendrá los conocimientos necesarios para impartir clases de Historia, del mismo modo que un graduado en Matemáticas podrá impartir clases de Matemáticas.

Sin embargo, un graduado en Historia no tiene por qué tener los conocimientos necesarios para impartir Geografía o Historia del Arte, pero en su vida laboral deberá hacerlo.

Para poder impartir conocimientos que no corresponden a la disciplina de la que proviene un docente es imprescindible que reciba formación continua, es imprescindible que se mantenga al día académicamente. Sólo alguien que sabe algo puede enseñarlo, si no lo sabe, lo único que podrá hacer el repetirlo.

Del mismo modo que alguien que no sabe algo no puede enseñarlo, el que sabe mucho tiene que comprender que la persona que tiene enfrente probablemente no pueda seguirle si sus clases están a un nivel demasiado avanzado. Esta máxima que sigue una lógica básica debe ser aplicada a los docentes de secundaria, aunque en muchas ocasiones eso no ocurra. Un profesor de secundaria no puede pretender que sus alumnos tengan el mismo nivel que él o cualquier otro graduado, por lo tanto, es función del profesor seleccionar, reorganizar y simplificar los contenidos de su disciplina al nivel de aquellos que van a aprenderla.

Una vez tratado el tema del conocimiento propiamente dicho, no es lo mismo producir un conocimiento que evaluar el de los demás. Los graduados y expertos universitarios, a menos que se dediquen a la docencia, no tienen práctica ni los conocimientos necesarios para saber evaluar a aquellos a los que está formando. En primer lugar, el docente se debe plantear qué es lo que busca al evaluar y, a partir de ese punto escoger un tipo de evaluación u otro.

Una evaluación puede tener tres funciones, la primera es calificar, es decir, poner una nota al alumno, indicar cuál es el grado de adquisición de conocimientos y competencias; la segunda es informar, conseguir información, es decir, evaluar para que tanto el alumno como el docente sepan cuál es el nivel del primero para poder actuar en consecuencia; y la tercera, mejorar, es decir, buscar que esa evaluación sirva como base sobre la cual cimentar nuevos conocimientos, que sea un acompañamiento al aprendizaje y no un número que indica si se cumple o no con lo requerido, que sea una herramienta activa para mejorar (Coll Salvador, 2010) (Ballester, 2000). Si la evaluación busca cumplir la primera función, será una evaluación sumativa; si su objetivo es la segunda función, será de control; mientras que, si se utiliza en aras de aprovecharla para la tercera función, será formativa.

Si el docente ya tiene el conocimiento y ya sabe evaluar, es imprescindible que sea capaz de transmitir lo que pretende no sólo a los alumnos, sino también a sus familias, ya sea en conversaciones informales o en tutorías. Para ello, es necesario que el profesor sea una persona organizada y sepa explicarse para evitar malentendidos. El perfil del docente en este aspecto es el propio de un orador, aunque no tenga formación específica para ello, el de articulador de un discurso y transmisor de ideas.

Por último, está la función investigadora del docente. Esta función no es otra que la búsqueda de la excelencia, el de la mejora continua en la propia labor docente. Para ello, el profesor debe formarse en los principios básicos de la investigación en educación, así como contribuir tanto desarrollando nueva literatura especializada como comentando y realizando críticas de la producida por otros docentes. El objetivo de la investigación es aplicar la investigación-acción como modo de mejora continua de los procesos de enseñanza.

En resumen, el perfil del profesor como trasmisor de conocimiento es el de un profesional en su especialidad, así como en las demás que deba impartir, con capacidad de transmitir y comprobar el grado de adquisición de esos conocimientos, orador e investigador especializado.

El segundo de los perfiles que se puede ver en la legislación es el de orientador. Tradicionalmente, la educación se centraba únicamente en su fin intelectual, pero con la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (Ministerio de Educación, BOE, 1985) se establece que su fin también es formar a los alumnos en el ámbito personal y el profesional, aparte del intelectual. A partir de ese momento se planteó la función orientadora del profesor y el sistema educativo.

Al introducirse una función orientadora a los profesores, es imprescindible que éstos reciban una formación en relación a la interacción y la convivencia en el aula, así como en todo lo relativo a la tutoría. Ya no es válido para un profesor entrar al aula, dar el temario, salir y olvidarse de los alumnos hasta la siguiente clase.

Los docentes han pasado a cumplir el papel de guías, de personas que conocen lo que viene después y pueden aconsejar tanto a alumnos como a familiares. Así, si sumamos ese conocimiento al hecho de que, estos mismos profesores, son los que mejor conocen a

los alumnos, sin contar a las familias, se puede afirmar que están en una posición privilegiada para aconsejar posibles rutas de futuro a los estudiantes.

Del mismo modo que los profesores pueden aconsejar sobre el futuro profesional, deben ser las personas en las que se apoyen los alumnos para encontrar ejemplos de conducta complementarios a los obtenidos en sus familias. Además, los docentes han de servir también como refugio seguro para aquellos casos cuyas circunstancias así lo requieran, como podrían ser casos de acoso, maltrato u otras problemáticas, que pueden ser especialmente graves, como las citadas, o de menor calado. En todo momento el profesor ha de proteger la integridad física, psicológica, moral y emocional de sus estudiantes, remarcando que esto no implica bajo ninguna circunstancia rebajar el nivel académico para no “traumatizar” a los alumnos.

Así como los profesores han de ser un ejemplo a seguir dentro del aula, esta exigencia se extiende a todas las actividades programadas en el centro, en las que deberá fomentar, tal y como indica la legislación, “un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática”; es decir, el perfil de un profesor es el de una persona que respeta y promueve los valores democráticos en la sociedad, fomentando esta línea de pensamiento en las futuras generaciones.

Por último, del mismo modo que el profesor ha de conocer y asesorar a los estudiantes, ha de permanecer en contacto continuo con sus familias, ya sea para transmitirles la evolución de sus hijos o para crear una línea de cooperación que mejore las posibilidades de aprendizaje del adolescente.

En resumen, el perfil del profesor como orientador ha de ser el de una persona que sabe controlar la clase, que guía a los alumnos y familias, de apoyo personal y de ejemplo de conducta a seguir, sin dejar nunca de lado la comunicación continua con las susodichas familias.

Ya para finalizar con el último perfil que se puede extraer de la legislación, pasamos al perfil de un funcionario burocrático.

Un centro escolar se nos dijo una vez que era una imagen de la sociedad a pequeña escala, con sus poderes legislativo, ejecutivo y judicial, con sus grupos sociales, con sus

corrientes de pensamiento; un centro escolar es un lugar protegido en el que los alumnos pueden aprender a comportarse en sociedad fuera del ámbito familiar y, al igual que en cualquier sociedad, el mantenimiento de un cierto orden y control requiere obligatoria que alguien tome el papel de legislador, de ejecutivo y de juez, así como de apoyo burocrático que permita su correcto accionar. Estos papeles recaen, en su mayoría, en los propios profesores, como adultos responsables que se espera que sean.

Es función de los profesores cubrir los puestos administrativos vacantes, especialmente el de director, secretario, jefe de estudio o jefe de departamento. Aunque estos puestos no estén directamente relacionados con la docencia, no implican dar clase por sí mismos, son imprescindibles para el funcionamiento de cualquier instituto. Dado que muchas veces los docentes no tienen interés en tomar esas posiciones, es importante que exista un compromiso de trabajar por el bien común en caso de que sea necesario y se acepten las nuevas responsabilidades y funciones, es decir, es deber de los profesores que los distintos órganos civiles estén siempre representados.

En el caso de que el docente no deba cubrir un puesto específico a nivel burocrático, ello no lo exime de colaborar en las actividades o funcionamiento general del centro, por lo que se espera de él que preste ayuda a aquellos de sus compañeros que estén cumpliendo funciones de tipo más burocrático o propio de una oficina, ya sea del propio centro como de agentes externos a éste, como sería el caso del inspector.

Resumiendo, el perfil del profesor como burócrata, éste ha de ser capaz de asumir responsabilidades distintas de la docencia y colabore activamente con aquellas instituciones, tanto internas del centro como externas a éste, en aquello que sea necesario para asegurar el correcto funcionamiento del instituto y del sistema educativo en general.

La obtención de competencias

Tal y como se ha comentado anteriormente, del profesor se espera que sea una gran cantidad de cosas, pero que a alguien se le exija algo no implica que sepa o pueda hacerlo. Los profesores deben recibir una formación inicial para obtener las competencias necesarias para cumplir con esos perfiles. Es en este momento cuando podemos preguntarnos cuáles son las competencias necesarias para poder responder de la forma

adecuada al día a día del docente. En las universidades se han planteado las mismas preguntas y se han propuesto, entre otras, las siguientes (Universidad de Zaragoza, 2016):

1. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.
2. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.
3. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.
4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.
5. Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

Si seguimos el mismo esquema del apartado anterior, de los tres perfiles propuestos, el de trasmisor de conocimiento, orientador y burócrata, la primera competencia correspondería al perfil burocrático; la segunda y la tercera al perfil orientado; mientras que la cuarta y la quinta al perfil más académico o trasmisor del conocimiento.

Las competencias que busca que consigan los alumnos a lo largo del Máster se trabajan en distintas asignaturas: la primera se da en Contexto de la actividad docente, la segunda en Interacción y convivencia en el aula, la tercera en Procesos de enseñanza-aprendizaje, la cuarta en Diseño curricular e instruccional y Organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje y la quinta en Evaluación y mejora de la docencia. A continuación, haremos un pequeño repaso de la función de esas asignaturas y cómo se trabajan las competencias citadas para que, tras ellas, los alumnos tengan los perfiles necesarios para cumplir con la ley.

Con la asignatura de Contexto de la actividad docente se trabajó el que los estudiantes conozcan el contexto legislativo y sociológico de la actividad educativo. Esto sirve para que los futuros docentes sean conscientes de la legislación para poder aplicarla correctamente en las distintas circunstancias que surjan, así como poder prepararlos para las labores administrativas que deberán realizar a nivel del centro para cumplir con todas las exigencias de la propia Administración.

Con la asignatura de Interacción y convivencia en el aula se buscó que los alumnos conociesen los principales mecanismos psicológicos que se aplican en las aulas para que sepan cómo reaccionar antes las distintas situaciones. A su vez, se prepara a los alumnos en lo relativo a la función tutorial, tanto con el alumno como con las familias.

La segunda competencia se podía complementar con la optativa de Prevención y resolución de conflictos, con la cual se intentaba que los alumnos comprendiesen la profundidad propia de las situaciones conflictivas que puedan darse en los institutos, así como los distintos mecanismos que se podían aplicar para solucionarlos.

En la asignatura de Procesos de enseñanza-aprendizaje se estudiaron los principios teóricos del aprendizaje, centrándose en cómo motivar, como controlar el clima del aula, los principios sobre los cuales evaluar, aspectos relativos a la diversidad del alumnado, los principales modelos de enseñanza-aprendizaje y el uso de las TIC, aunque este último punto se volvió a tratar en una gran variedad de asignaturas. Así, se espera que el alumno conozca el funcionamiento general de la enseñanza y las principales variables a considerar.

Entre las asignaturas de Diseño curricular e instruccional y Organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje se busca guiar a los futuros docentes en cómo plantear, preparar y aplicar distintas actividades y estrategias metodológicas en clase. A su vez, se estudian los principales aspectos que se deben vigilar con esas actividades para cumplir con lo requerido en el currículo. Las principales actividades que se realizan a partir de estas asignaturas para asegurar la consecución son la Programación Didáctica y la Unidad Didáctica.

Por último, en la asignatura de Evaluación e innovación docente se prepara al estudiante para que sea capaz de producir investigaciones en el futuro. Además, se intenta

mostrar a los alumnos que existen otras opciones distintas a la clase tradicional con las que innovar la docencia de forma efectiva.

La formación de los profesores

Una vez escuché: “el profesor se hace, no se hace”. No es una cuestión de personalidad, es cuestión de lo que el profesor hace en un entorno complejo, cambiante, dominado por tal cantidad de factores relacionales, sociales, emocionales e institucionales, que la investigación pedagógica ha necesitado tres décadas de observación (Esteve Zarazaga, 2009).

Aunque la legislación establezca los perfiles del profesorado, lo que no hace es señalar la actitud y las técnicas que se deben aplicar en las aulas. Varios estudios (Esteve Zarazaga, 2009) afirman que las fronteras que separan el éxito del fracaso en las aulas giran en torno a:

1. Análisis de conductas de profesores.
2. Climas relacionales y emocionales generados.
3. Códigos de comunicación empleados.
4. Estilos de respuesta ante situación.
5. Prejuicios e ideas previas de un profesor.

A raíz de lo antes comentado, podemos afirmar que las actividades de formación inicial han de centrarse en perfilar la identidad profesional en función de la situación real en la que uno se encuentra; entender la clase como sistema de interacción y comunicación, con el dominio de códigos de comunicación y los climas que generan actividad o silencio; el organizar la clase para un trabajo con orden aceptable, como un grupo social; y para adaptar los contenidos al nivel de conocimiento del alumnado: qué intentan aprender, qué valor tiene, qué pueden mejorar con ese conocimiento y cómo se relaciona con lo que ya saben.

Del mismo modo que la profesión docente es ambivalente en cuanto tiene que abarcar una gran cantidad de campos, también tiene su grado de controversia al consistir en el trabajo con personas en un ámbito de cercanía interpersonal. Tenemos que entender que los profesores están sometidos a constantes evaluación por parte del alumno, de los demás docentes, de la dirección, las familias, etc., con los problemas que ello puede ocasionar

en su auto confianza, cuando lo más importante es que ésta esté elevada para que pueda hacer frente al gran reto que tiene por delante, que es ser el medio para que los alumnos conozcan el exterior, el puente entre los estudiantes y el mundo.

Por último, Esteve finaliza el discurso afirmando que la educación es una profesión de valores, en la que debe predominar la ética del esfuerzo al servicio de los alumnos. Sin embargo, está la dificultad añadida del claro descenso en la consideración social de la profesión docente, a pesar del gran papel que cumple en la sociedad, educando y orientando a las futuras generaciones.

Aunque a día de hoy sea un debate perfectamente vigente, la formación del profesorado se ha planteado en otras ocasiones, centrándose a lo largo de los años en cuatro cuestiones nucleares, propuestas por Cochran-Smith (Bolívar, La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad, 2007).

Durante los años 50-60, se planteó el problema de la formación, con cuáles eran los atributos y cualidades de los buenos docentes, así como de los programas de formación del profesorado.

Entre el 60 y el 80 surgió el problema del aprendizaje, con qué estrategias y procesos de enseñanza emplean los docentes eficaces y qué procesos de formación son mejores para garantizar su aprendizaje.

En los 80-90 el debate viró al qué conocen los profesores, en cuál debía ser la base de conocimiento en la formación de los docentes, con la preocupación por lograr la profesionalización de la enseñanza.

Por último, entre el 2000 y el 2007 surgió el debate sobre distintos problemas políticos, como cómo podemos asegurar que los profesores en ejercicio y los nuevos docentes conocen y saben hacer lo que deben conocer y saber hacer. Ante esto, se propuso como solución que lo realmente importante al final era la evaluación de los resultados obtenidos por los alumnos.

Bolívar (Bolívar, La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional, 2007) afirma que la nueva formación del profesorado ha de basarse en la investigación y en la evidencia. En este contexto se generan tensiones en torno a los

programas formativos uniformados o la diversificación, qué peso se otorga a la didáctica y qué a los contenidos de las disciplinas referentes, además de si era la universidad la única que debía formar a los docentes o si otras instituciones o situaciones contextuales también podían dedicarse a esto.

En cuanto a los cursos de formación, Linda Darling-Hammond establece que los componentes críticos de los programas de formación han de ser (Darling Hammond, 2006):

1. Una alta coherencia e integración entre los cursos y entre éstos y el prácticum.
2. Vincular bien la teoría y la práctica, tanto en un trabajo clínico supervisado intensa y extensamente al tiempo que integrado en el trabajo del curso.
3. Relaciones proactivas con las escuelas donde aprendan a desarrollar modelos de buena enseñanza.

Competencias específicas de las Ciencias Sociales

Las Ciencias Sociales como asignatura unitaria en la Secundaria es una realidad que sólo existe en España, Francia e Italia; por lo tanto, la didáctica de las ciencias sociales también se reduce a ese ámbito geográfico, lo que implica que literatura existente no es tan amplia. Para que un profesor pueda mejorar es imprescindible que se base en la literatura científica que se ha producido hasta ese momento, en este caso, conocer la didáctica de las ciencias sociales.

La didáctica de las ciencias sociales se podría definir diciendo que es la disciplina teórico-práctica que permite encontrar estrategias y medios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que sirven para explicar la actuación del ser humano como ser social, así como su relación con el medio natural pasado y presente (López Martín, 1988). Por otro lado, Contreras dice que es una práctica humana, social y ética (Contreras, 1990), complementándose con Prats que afirma que el avance científico de la didáctica se produce sólo a la vez que el avance de las ciencias referentes (Prats, 1997).

Los cuatro elementos definitorios de la didáctica de las ciencias sociales, según Isidoro Gonzáles (González, 2010), son:

1. Como ciencia didáctica.

2. Desde la concepción constructivista del conocimiento social.
3. Desde la realidad de los aprendizajes, qué aprenden realmente los niños.
4. Desde la realidad sociales.

Las ciencias sociales se estudian porque es a partir de ellas que los humanos podemos conocer la sociedad y contexto en el que nos movemos, algo que ha cobrado una importancia mayúscula a día con una situación social tan cambiante. Las principales ventajas de este enfoque es que permite analizar las rápidas transformaciones de la sociedad a día de hoy, los cambios en la vida cotidiana, en los modelos de familia, la implantación de la democracia o comprender las relaciones entre distintos elementos.

Sabiendo todo esto, podemos afirmar que el papel de un profesor de Ciencias Sociales es enseñar a los estudiantes que viven en una sociedad con unas normas concretas, que ellos no son islas aisladas, que si quieren salir adelante tienen que saber a qué se enfrentan para poder sacar todas las ventajas posibles, así como conocer la cultura o sus derechos y deberes. En definitiva, formar personas que puedan vivir en sociedad.

Visión crítica de la docencia tras las prácticas

A lo largo del Máster se nos han intentado inculcar las bondades relativas a una tipología concreta de profesor, un profesor cuya formación es interdisciplinar y que actúa en consecuencia a ésta, un profesor que además de trasmisor de conocimientos es un educador, un profesor que rompe con los esquemas clásicos preestablecidos para esta profesión y busca innovar y mejorar la propia educación. Sin embargo, al igual que ocurre con muchas otras áreas del conocimiento, la realidad no tiene por qué coincidir con la teoría, y esto es algo con lo que nos hemos chocado de frente al llegar a los institutos.

Frente a la crítica al profesor que sigue premisas positivistas, me he encontrado que esta versión no es en absoluto la que tiene una menor aceptación, sino que en muchas disciplinas es directamente la predominante y más aceptada por los propios profesores, que niegan cualquier utilidad de la didáctica. Parece haberse creado un vacío infranqueable entre los investigadores profesionales de la didáctica y aquellos a los que debería estar destinada, por lo que, aunque se hagan avances especialmente interesantes o de gran utilidad, su influencia en los institutos parece muy inferior a lo que debería de ser. Hasta tal punto llega esta separación entre el campo teórico y el práctico que en

ocasiones los propios tutores de prácticas, del instituto, nos han prevenido contra los estudios existentes. Sin embargo, esto no significa en lo más mínimo que todos los profesores siguen esta línea de pensamiento. Muchos de los docentes buscan innovar y aplicar nuevos métodos didácticos que aumenten la motivación de sus estudiantes, que intentan mantenerse al día con la literatura sobre la didáctica y aplicarla en sus respectivas aulas.

Como alumno del Máster de Profesorado, creo que me encuentro en una posición privilegiada para poder comentar sobre la separación entre teoría y práctica, no porque mi preparación sea especialmente extensa, sino por la simple razón de que me encuentro en contacto con ambas realidades de forma simultánea. Así, me gustaría remarcar que éste es el principal escollo que debemos superar aquellos que nos queremos dedicar a la docencia, y es saber integrar la teoría de la didáctica y su aplicación práctica. Desde el punto de vista de los teóricos, he escuchado que hay docentes que se niegan a innovar, que se encuentran desmotivados, que no tienen vocación, etc.; por otro lado, he escuchado de los profesores de instituto que las investigaciones que se realizan a día de hoy son irreales, inaplicables en los aulas, que se plantean para un mundo ideal en el cual la ratio profesor-alumnos es muy reducida, que los medios disponibles son especialmente abundantes y el tiempo que pueden dedicar los profesores a cada uno de sus alumnos tiende al infinito, rematando con la máxima de que los que se dedican a la teoría no tienen ni han tenido contacto real con adolescentes, por lo que se basan única y exclusivamente en la propia teoría como si del ouroboros se tratase.

El problema de la separación de la teoría y la práctica, tal y como hemos comentado, se cimienta en la falta de comunicación y no en la falta de validez de uno u otro método. Por un lado, tengo que defender la labor de la didáctica y su inestimable labor en una gran cantidad de las mejoras que se han dado en la educación en los últimos años, pero tampoco puedo pasar por alto que existen momentos en los que parece que se trabaja para una situación utópica. Por otro lado, he visto como muchos profesores rehúyen de forma sistemática los preceptos comentados de la didáctica para volver al modelo tradicional expositivo, pero también he visto a muchos de esos profesores motivados por enseñar, pero sin tiempo ni recursos para poder cambiar. Resumiendo, creo que el perfil del profesor del futuro debería ser el de aquel que es capaz de romper con este círculo vicioso y llevar los estudios sobre la didáctica a la realidad y aplicarlos en las aulas, mientras que

el del didacta debería considerar que las variables que plantean en muchas ocasiones para sus estudios no deberían tender a la utopía, sino a la realidad ya que, si no, nunca serán de utilidad real para los profesores de instituto y todo el trabajo que han realizado se quedará en nada.

Justificación de proyectos seleccionados

Una vez expuestas las competencias que ha de tener un profesor tras finalizar el máster, y cómo se trabajan en éste, se procederá a analizar comparativamente dos trabajos realizados a lo largo del curso, que serán la Unidad Didáctica, aplicada en el Prácticum II, y el Proyecto de Innovación Docente, aplicado en el Prácticum III.

La elección de los dos trabajos responde a diversos motivos. En primer lugar, son dos actividades cuya realización no quedó limitada al contexto del máster, sino que se utilizarán y repetirán de forma continua a lo largo de toda la vida docente. En segundo lugar, suponen dos trabajos en los que se debe aplicar de manera holística todo el conocimiento adquirido a lo largo del máster, lo que aporta una mayor riqueza de matices. En tercer lugar, y quizás el motivo más importante, es que son los únicos que se pudieron aplicar en su totalidad en las prácticas, lo que permite un análisis sobre la realidad de la educación a día de hoy y la relación existente entre las teorías educativas formuladas en las universidades con su aplicación en los institutos con grupos reales de alumnos.

Si me tuviese que centrar en la elección de cada uno de los proyectos, la unidad didáctica es la actividad en la cual se nos ha pedido que incorporemos todos los conocimientos adquiridos relativos a las distintas asignaturas al igual que las propias competencias del Máster. Así, realizamos una producción administrativa, el propio documento, con la que demostramos si hemos adquirido, al menos parte, de la competencia relativa al marco legal e institucional; a su vez, en la práctica nos vemos obligados a “propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, a contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente” (Universidad de Zaragoza, 2016). Sin embargo, la principal competencia que se trabaja con la unidad didáctica es la cuarta, “Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y de evaluación en las especialidades y materias de su competencia” (Universidad de Zaragoza, 2016), ya que en ésta se deben desarrollar actividades y distintos métodos de evaluación dentro del marco de nuestra propia especialidad.

Por otro lado, con el proyecto de innovación docente, hemos tenido la oportunidad de aplicar nuevas metodologías en el aula, comprobar sus resultados y reflexionar sobre

ellos. Si hablamos a su relación con las competencias, tenemos que volver a utilizar lo aprendido en cuanto a la convivencia en el aula y el desarrollo de los estudiantes, pero esta vez cobra especial importancia la competencia “relativa a evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza”, es decir, reconocer las carencias que existen en la docencia e intentar suplirlas con nuevas metodologías didácticas.

Por último, es importante poder comparar las teorías académicas con la realidad de los centros, ya que es ésta la que, al final, será la que marque la dirección a seguir y la validez o no de las primeras.

Reflexión sobre los trabajos escogidos

Unidad didáctica

La unidad didáctica es un trabajo personal en el que cada profesor pone por escrito su visión de la educación, sus valores y sus ideales, sea o no consciente de ello, por lo que creo que es el trabajo mejor posicionado para poder reflexionar sobre la propia labor.

La unidad didáctica está titulada *Energy and Industry*, preparada para 3º de la ESO en la asignatura de Ciencias Sociales con el grupo bilingüe en inglés. Se planificó para desarrollarse temporalmente al principio del tercer trimestre, con las vacaciones de Semana Santa de por medio. Curricularmente, el temario de esta unidad se corresponde al estudio del sector secundario, las fuentes de energía y las materias primas. El grupo de alumnos, con los que se llevó a cabo, constaba de 18 estudiantes de la variante en bilingüe, la mayor parte con un nivel académico alto o muy alto y sin apenas conflictividad.

La elección del tema no responde a elementos personales ni a cercanía a los estudios realizados, sino que lo hace a la necesidad de poder disponer de dos grupos con los que poder comparar, lo que creo que, ya de forma previa, afectó negativamente a la aplicación de la unidad didáctica, ya que me obligó a intentar aplicar los conocimientos teóricos estudiados, al mismo tiempo que debía aprender temario nuevo, que me era ajeno en su mayor parte y para el que no tenía ningún tipo de preparación previa, sin contar con la dificultad añadida del idioma, ya que, al tratarse de un grupo bilingüe, todas las clases se realizaron en inglés, obligándome a preparar todo el temario en otra lengua. Sin embargo, del mismo modo que la elección de grupo y temática dio lugar a una gran cantidad de inconvenientes, también me permitió obtener una visión más profunda de lo que será mi labor futura, así como descubrir mis principales carencias, tanto teóricas como prácticas, mientras que chocaba con la realidad que supone la unificación de distintas disciplinas en la asignatura de Ciencias Sociales.

En primer lugar, me gustaría presentar un resumen de los principales apartados que tiene la unidad didáctica que he presentado:

Objetivos

El objetivo principal de la unidad didáctica era el de conseguir que los estudiantes fuesen capaces de reconocer las principales características del sector secundario, desde su evolución histórica, hasta su distribución actual, pasando por las materias primas, las fuentes de energía, la organización empresarial, las inversiones, la gestión o la tecnología industrial.

En general, los objetivos planteados se cumplieron, aunque hubo algunos puntos que quedaron pobremente tratados, principalmente por falta de preparación teórica por mi parte o falta de tiempo.

Contribución a las competencias básicas

1. Competencia del conocimiento e interacción con el medio físico con el análisis de los principales ámbitos geopolíticos, económicos y culturales del mundo.
2. Competencia social y ciudadana comprendiendo los cambios en las relaciones económicas y sociales a escala mundial.
3. Competencia de tratamiento de la información y competencia digital con el uso continuado de las TIC para investigar y transmitir los resultados de esas investigaciones.
4. Competencia en comunicación lingüística con pequeños debates en clase, así como el uso de vocabulario específico.
5. Competencia matemática con el análisis de gráficas y tablas.
6. Competencia para aprender a aprender por medio de trabajos de investigación tanto individuales como en grupo.

Contenidos

Los contenidos, aunque variados, se pueden resumir en la historia de los procesos industriales, los elementos básicos del proceso industrial, tales como las materias primas, las fuentes de energía, la fuerza laboral, los tipos de capital, la tecnología o la gestión empresarial; los tipos de industrias según el producto, el nivel tecnológico o el tamaño; y la localización de la industria.

La elección de estos puntos concretos se realizó basándome en los contenidos propuestos por el libro de texto que llevaban los alumnos, aunque se reorganizaron los apartados para facilitar la comprensión, aspecto que indicaron los alumnos que ayudó en gran medida.

Metodología

La metodología utilizada consistió en una hibridación del método expositivo, el trabajo en grupo y el aprendizaje por proyectos e investigación, todo enfocado desde una perspectiva gamificadora. Se escogieron estas tres metodologías porque se podían complementar fácilmente unas a otras. Así, se utilizó la metodología expositiva, con apoyos audiovisuales, para explicar los apartados teóricos del temario, ya que aporta una manera rápida de tratar los puntos fundamentales, aunque se intentó suplir su principal problema, la pasividad de los alumnos, intentando que la explicación girase en torno a preguntas y respuestas de los propios alumnos. Por otro lado, los trabajos en grupos se usaron para que aprendiesen el método de trabajo que se les pedirá en un futuro, además de ser una magnífica herramienta para fomentar la cohesión y ayuda mutua de los distintos estudiantes de la clase. Por último, el aprendizaje por proyectos y la investigación se planteó para pequeñas actividades que fuesen complementando la teoría, buscando que fuesen en grupo, buscando así asentar los conocimientos y que los alumnos pudiesen ver la utilidad del estudio geográfico para intentar aumentar la motivación e implicación que mostraban en las clases.

Actividades

El apartado de las actividades se divide en dos partes, las propuestas originalmente a nivel teórico y las aplicadas en la práctica. Tal y como se comentó, la función de las actividades era la de acompañar al contenido teórico para facilitar su comprensión y aprendizaje, por lo que cada apartado debía ir acompañado de una pequeña actividad a realizar por los estudiantes. Estas actividades eran una primera aproximación con un juego de reconocimiento de las principales marcas y empresas del sector industrial; una investigación guiada sobre el proceso de producción necesario para conseguir un lápiz, centrándose en las materias primas necesarias; un pequeño concurso sobre las fuentes de energía; un juego sobre la inversión; el estudio de empresas concretas, principalmente la localización de sus centros logísticos y de producción, y las causas de ésta; un pequeño

repaso general y por último un examen que giraría en torno a lo realizado en esas actividades.

Por diversas razones, la teoría no se pudo aplicar en su totalidad, por lo que las actividades que se realizaron finalmente fueron el juego inicial, la investigación del lápiz, una investigación guiada sobre las fuentes de energía y el repaso. Dado que buena parte del temario no se había conseguido trabajar con actividades en el examen se incluyeron contenidos propiamente teóricos.

Evaluación

La evaluación fue continua con examen final, con un 10% de comportamiento y actitud en clase, un 20% de las investigaciones y un 70% del examen. Se buscaba que los estudiantes reconociesen las principales ventajas y desventajas de las distintas fuentes de energía, las fases de la evolución industrial, las materias primas y las causas de la localización de los centros de producción.

Conclusiones sobre la unidad didáctica

A la hora de volver a dar esta unidad didáctica en un futuro, puedo afirmar sin temor a equivocarme que debería realizar cambios de base, planteando un único trabajo que abarcara todas las áreas en vez de una gran cantidad de pequeñas actividades. A su vez, me plantearía organizar el estudio de esta unidad de forma conjunta al área de tecnología, ya que en diversas ocasiones los alumnos me indicaron que estaban dando lo mismo y varias partes de la teoría se estaban repitiendo.

Proyecto de innovación docente

Tras explicar la unidad didáctica, pasamos al proyecto de innovación docente. Con ese trabajo se planteó una posible respuesta al interrogante de qué método didáctico es más efectivo para aplicar en el ámbito educativo de la ESO. Para ello se propuso el uso del aprendizaje por conceptos planteado en la asignatura de Innovación Docente.

Base teórica del proyecto

A la hora de realizar una investigación, existen diversas metodologías, de las que Taylor y Bogdan (Taylor & Bogdan, 1987) destacan dos: la positivista o normativa y la fenomenológica.

La metodología positivista o normativa se inició en el siglo XIX y principios del XX por autores como A. Comte o E. Durkheim (Taylor & Bogdan, 1987), basándose en el estudio empírico-analítico para explicar los fenómenos sociales.

La metodología fenomenológica prefiere fijarse en el punto de vista de los personajes involucrados, dándole importancia a las percepciones (Hoepfl, 1997).

Aunque la metodología positivista y la metodológica son muy distintas, no son necesariamente como recordó Patton (Hoepfl, 1997), sino que se puede abogar por un “paradigma de elecciones”, combinando ambas según convenga.

En el marco de la educación, es más probable que se tienda a la metodología fenomenológica, ya que esta permite una mayor libertad de acción y estilos de recolección de datos. Lo más recomendable a realizar es la investigación-acción, ya que es la que permite analizar una situación en consonancia con las demás personas involucradas, proponer soluciones a los problemas encontrados y ver la respuesta a ésta, todo con la finalidad de mejorar el propio contexto (Elliot, Action Research for Educational Change, 1991).

Dentro del marco de la investigación-acción, se nos propuso en el Máster que aplicásemos la metodología educativa de aprendizaje por conceptos, imprescindible tanto para el Prácticum III como para la propia asignatura de Innovación Docente. La elección de esta metodología gira en torno a la obra de Nichol y Jacqi Dean, que defendieron que los conceptos proporcionan el andamiaje en torno al cual los individuos dan sentido al mundo (Nichol & Dean, 1997).

Concepto tratado

El concepto que se escogió para tratar con los alumnos fue el de globalización. Esta elección se debe a varias razones, la primera es la conexión directa que tiene con la totalidad del temario dado en la unidad didáctica, lo que lo convertiría en un eje vertebrador de todo lo estudiado; la segunda es de motivos más prácticas, y es que el profesor-tutor me comentó que ese era un tema que debían tratar a lo largo del curso, por lo que si se aprovechaba este momento para trabajarlo ahorraría tiempo para tratar otros elementos en el tiempo que se ganase.

La definición o dimensiones del concepto giran en torno a tres ideas, la globalización cultural, la globalización industrial y la globalización industrial, así como la interrelación entre las tres.

La primera dimensión busca tratar el propio estilo de vida de los estudiantes, comparándolo con el estilo de vida de adolescentes de otros países que estén también globalizándose. Con esto buscaba que los alumnos comprendiesen el peso de la interconexión global en la creación de una cultura de masas unitaria. Por otro lado, se intentaba que además de ver cómo les afectaba a ellos como individuos viesen los cambios que trae la globalización en la propia organización de las ciudades y los estilos arquitectónicos.

La segunda dimensión se busca que los estudiantes comprendan cómo se mueve el dinero entre los distintos países conformando tanto inversiones útiles como especulaciones. Así, debían entender que el dinero ya no se queda encerrado en centros concretos, sino que, al desplazarse de forma digital, sus movimientos son mucho más rápidos y afectan a más empresas y países a la vez.

Por última, la tercera dimensión servía para explicar la producción industrial y el origen de las materias primas. Esta dimensión gira en torno a la idea de que, a raíz de la globalización, la producción ya no se limita al ámbito local o nacional como antes, sino que, para producir un simple producto, es necesaria la colaboración de una gran cantidad de personas y regiones.

Conclusiones del proyecto de innovación

Con esta experiencia quedó patente lo fundamental que resulta relacionar la vida diaria de los alumnos con la información y los conocimientos que se pretendan transmitir. Por medio del análisis de datos se obtuvo una imagen general que indicaba que el aprendizaje real es muy inferior al que podríamos suponer, lo que da un mayor peso a la necesidad de innovar en cuanto a las metodologías docentes usadas con los alumnos, sean del nivel que sea, ya que esto se aplica desde primaria hasta la propia universidad. Igual de importante que resulta innovar, también me ha quedado claro que la docencia es un acto muy personal y, del mismo modo que no todos tenemos la misma personalidad, tampoco compartimos ni el método de enseñanza y de aprendizaje, lo que hace que una

metodología que a una persona le resulte motivadora y muy enriquecedora, para otros supondrá más una losa que ralentice y desmotive.

Interrelación entre los dos trabajos

Tanto la unidad didáctica como el proyecto de innovación tienen el objetivo común de conseguir que los estudiantes reconozcan y comprendan, por lo menos a nivel superficial, los elementos básicos del funcionamiento del sector industrial a día de hoy. Así, uno se encarga más de tratar todo el apartado teórico, mientras que el otro plantea una visión que relaciona todo lo aprendido. Esta misma distribución de las funciones influyó directamente en las metodologías utilizadas en cada una de las actividades, descontando que el proyecto de innovación debía seguir unas líneas generales preestablecidas, teniendo la unidad didáctica un enfoque que tendía más al modelo expositivo y de trabajo por proyectos, mientras que el proyecto de innovación buscó forjar un debate general sobre el tema para que los alumnos interviniesen en la clase de manera más activa, creando ellos el contenido a partir de sus propias percepciones.

La organización temporal, primero la unidad didáctica y luego el proyecto de innovación, buscaba que los alumnos comprendiesen primero el proceso de industrialización y luego como éste había influido en la globalización, aprovechándose además como repaso de lo ya estudiado.

Un elemento imprescindible del aprendizaje que se obtuvo con estos trabajos fue el diferenciar la teoría de la práctica, comprendiendo que la teoría sirve para crear unas guías en las que basarnos, pero que si se intentan aplicar literalmente será contraproducente al no poder responder a todas las especificidades de cada una de las posibles clases y alumnos que se puedan tener.

Conclusiones y propuestas de futuro

Una vez finalizado el máster de formación de profesorado me gustaría plantearme, a modo de conclusiones, la función del propio máster, así como aquellos aspectos en los que supone una formación imprescindible, como aquellos otros en los que no puede entrar por muy diversas razones.

Al comenzar estos estudios buscaba una formación práctica que me permitiese prepararme de cara a tratar con una clase real de estudiantes de secundaria. Sin embargo, como suele suceder, las expectativas y la realidad no suelen coincidir, y ésta no fue una excepción.

Cuando un alumno se inicia en una disciplina nueva suele ir cargado con los tópicos que forman la imagen popular de esa disciplina, pretendiendo que sea eso la formación que reciba; sin embargo, como siempre sucede, la disciplina no tiende a dejarse influenciar mucho por lo que piensen los individuos ajenos a ella, por lo que realmente se estudia es muy diferente. Esto fue lo que me sucedió, y podría afirmar que a muchos otros compañeros les habrá pasado algo similar, cuando comenzaron las clases. Fue en ese momento cuando comprendí que la formación de profesorado no consistía única y exclusivamente en conocer trucos que permitiesen mantener la clase bajo control, aprender a diseñar actividades y conocer lo necesario para superar satisfactoriamente unas oposiciones.

En el máster se ha intentado que los alumnos salgan, por lo menos, con una imagen mental de los elementos más importantes de la docencia y todo el contexto que la rodea. Así, se nos ha pedido que analicemos currículos oficiales, que conozcamos algunos fundamentos de sociología, de psicología, de derecho, de nuevas tecnologías y muchas otras cosas, porque el profesor no se puede permitir el lujo de centrarse únicamente en cumplir sus horas de trabajo e irse a casa, el profesor es una figura clave para sus alumnos, es alguien que estará con ellos en los años más convulsos de sus vidas, es la persona a la que le pedirán consejo cuando tengan un problema, es, en definitiva, un guía en el que apoyarse para seguir creciendo.

Teniendo en cuenta la realidad del profesorado, es imprescindible que reciba formación en la mayor cantidad posible de aspectos que puedan afectar a sus alumnos,

entrando aquí la sociología, la psicología, la legislación, las metodologías de aprendizaje o la didáctica, sin dejar por ello de tratar el diseño de actividades o el cómo tratar con los alumnos en el aula.

En resumen, en el máster se prepara a los futuros docentes no para ser transmisores de conocimientos o competencias, sino como los formadores de los ciudadanos del futuro.

En cuanto a las propuestas de futuro, me gustaría romper una lanza por el uso de las TIC. El uso de las tecnologías digitales puede suponer un gran avance en la democratización y personalización del aprendizaje, pero como todo, el camino a tomar hasta llegar hasta ese punto está plagado de minas. Desde tiempos inmemoriales a los humanos nos han fascinado las novedades, considerándolas, muchas veces, mejores que lo previo por el simple hecho de ser novedosas, a pesar de que la Historia nos recuerda una y otra vez que esto no tiene que ser así, lo nuevo no es mejor por ser nuevo, es simplemente nuevo. El potencial de las TIC no está en usar dispositivos electrónicos, o el uso de aplicaciones por el hecho de usarlos, ya que así creemos que los estudiantes estarán más motivados al llevar la educación a un terreno que ellos conocen, o por lo menos creen conocer; el potencial real de las TIC está en su capacidad de complementar a cada uno de los alumnos de forma individualizada, de estudiar de formas que antes era impensable, de fomentar la creatividad, la relación entre el profesor y sus alumnos, de tener la información necesaria para amoldar las clases a los alumnos y no a los alumnos a las clases, de saber si lo que se hace funciona, de mejorar en aquello que más se achaca a la educación tradicional, en dejar de memorizar y ponernos a trabajar, ya sea con simuladores o simples juegos.

En cuanto a las dificultades futuras que tendremos que superar aquellos que queremos ser docentes de sociales, y los que ya lo son, la principal es salir de nuestra zona de confort y enseñar a los alumnos a involucrarse en la sociedad en la que viven, a conocer y diseccionarla, en definitiva, a entenderla. Sólo cambiando la dinámica general de la docencia en Ciencias Sociales la comunidad educativa comprenderá su gran importancia ya que, si no hacemos algo los especialistas por intentar comunicarnos con los demás, nadie lo hará, y el estudio de las Ciencias Sociales en los institutos terminará por desaparecer al no tener ningún valor añadido frente a otras opciones como la informática, la robótica, la economía, etc.

Bibliografía

- Ballester, M. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Benejam, P., & Pagés, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE Universidad de Barcelona.
- Bergman, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom. *International Society for Technology in Education*, 20.
- Bolivar, A. (2007). La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad. En J. Romero Morante, & A. Luis Gómez, *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (págs. 79-120). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Bolivar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *ESE. Estudios sobre educación*(12), 13-30.
- Coll Salvador, C. (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum, profesorado*. Madrid: Akal.
- Darling Hammond, L. (2006). Constructing 21 st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Diputación General de Aragón. (2007). BOA. *Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte*. Zaragoza. Obtenido de Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamente de Educación, Cultura y Deporte: <http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=201255412828>
- DRAE. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (24 ed.). Madrid: Real Academia Española. Obtenido de Educación.
- Elliot, J. (1991). Action Research for Educational Change. *Open University Press: Milton Keynes*, 69.

- Elliot, J. (2011). The Educational Action Research and the Teacher. *Action Research in Education*, 1(1), 1-3.
- Esteve Zarazaga, J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de educación*(350), 15-30.
- González, I. (. (2010). *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Gutiérrez Martín, A. (2008). Las TIC en la formación del maestro: "realfabetización" digital del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 63, 191-206.
- Hoepfl, M. (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1).
- Imbernón Muñoz, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- López Martín, F. (1988). Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Investigación en la Escuela*(4).
- Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. (2004). *The Space of Learning*. (F. Marton, & A. Tsui, Edits.) Nueva Jersey y Londres: Lawrende Earlbaum Associates Publishers.
- Ministerio de Educación. (1970). BOE. *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma*. Madrid. Obtenido de <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ministerio de Educación. (1985). BOE. *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*. Madrid. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>
- Ministerio de Educación. (1990). BOE. *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

- Ministerio de Educación. (1995). BOE. *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*. Madrid. Obtenido de <http://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>
- Ministerio de Educación. (2006). BOE. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). BOE. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Madrid. Obtenido de <https://boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Nichol, J., & Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (Notas para un debate deseable). *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9-25.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (24 ed.). Madrid: Real Academia Española. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=EO5CDdh>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós. Original: Nueva York, John Wiley and Sons, 1984. Pág. 5.
- Trilla i Bernet, J., & Cano García, E. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para el escuela del siglo XXI* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Universidad de Zaragoza. (11 de 06 de 2016). *Descripción detallada de las competencias que se adquieren en la titulación*. Obtenido de Unizar: http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/descripcion_detallada.html
- Violeta, A., Paulina, H., & Katherine, S. (1997). *Manual de psicología educacional*. Santiago de Chile: Ediciones UC. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/j.ctt17t76d3>

Anexos

Unidad Didáctica: Energy and Industry

Introducción

Características de la materia

La siguiente unidad didáctica se integra dentro de la asignatura de Ciencias Sociales de 3º de la ESO acorde a LOMCE, de carácter obligatorio para todos los estudiantes, en la que se estudia, de forma monotemática, contenidos relativos a la geografía. La unidad didáctica corresponde al tema 8 titulado en, la programación didáctica del centro, “Energy and Industry”, relativo al sector secundario de la economía, precedido por el tema relativo al sector primario y completado en el tema siguiente por el sector terciario. Es la primera unidad didáctica que se desarrollará tras las evaluaciones del segundo trimestre.

Características de la clase

El grupo está compuesto por 18 alumnos, 7 chicos y 11 chicas, provenientes principalmente de los barrios de Valdespartera y Montecanal, de ingresos medios y medios-altos y sin problemas económicos familiares que deban ser tenidos en cuenta y con una edad próxima a los 15 años la totalidad de los alumnos.

A nivel individual, la clase no tiene ningún repetidor y el nivel académico es especialmente elevado, principalmente por tratarse de un grupo bilingüe en inglés, en el cual suelen permanecer sólo aquellos que pueden mantener un buen nivel académico, aún con la dificultad añadida del idioma, lo que ha creado clases con un nivel muy bueno y otras con otro más reducido. El nivel de conflictividad de los alumnos es reducido, siendo el principal y casi único problema el que algún alumno hable durante la clase de forma intermitente.

Relación entre los elementos del currículo

Objetivos

Los objetivos que se buscan cumplir con esta unidad didáctica han sido extraídos de la programación didáctica del centro, salvo los relativos a la unidad didáctica en sí, y son los siguientes:

Objetivos de etapa

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental.

3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan.

4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.

5. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aporta la geografía para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.

6. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas, incluida la que proporcionan el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información; tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

7. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

Objetivos de la materia

1. Reconocer los espacios industriales, así como las principales materias primas y fuentes de energía utilizadas en la actividad industrial, y localizar las principales regiones y focos industriales del mundo.

1. Objetivos específicos del Currículo Integrado para la Educación Secundaria

1. Continuar con la adquisición y aprendizaje del inglés y del castellano a través de algunas áreas del currículo (en este caso, de las Ciencias Sociales).

2. Fomentar el uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje de otras lenguas. - Hacer posible la obtención de una titulación oficial en ambos sistemas educativos.

Objetivos de la unidad didáctica

1. Conocer las principales fases históricas por las que ha pasado la producción industrial.

2. Conocer los principales tipos de materias primas y su importancia para la producción industrial.

3. Conocer las principales fuentes de energía y su influencia en la sociedad actual y el medio natural.

4. Identificar los distintos tipos de organización de los trabajadores en las empresas.
5. Conocer el funcionamiento de las inversiones.
6. Comprender la importancia de la inversión en tecnología en las empresas.
7. Comprender de forma general las funciones de la gestión en las empresas.
8. Identificar los distintos tipos de industrias y empresas.
9. Comprender a nivel general las diferentes causas que influyen en la elección de la localización de los centros de producción a nivel mundial.

Competencias básicas

Las competencias básicas que se buscan cumplir con esta unidad didáctica han sido extraídas de la programación didáctica del centro y son las siguientes:

1. Conocimiento e interacción con el medio físico.
 - a. Identificar y localizar en el mapa los principales ámbitos geopolíticos, económicos y culturales del mundo
 - b. Reconocer los desequilibrios territoriales en la distribución de los recursos y explicar sus consecuencias.
2. Competencia social y ciudadana.
 - a. Conocer los agentes e instituciones básicas que intervienen en la economía de mercado.
 - b. Entender los cambios que se están produciendo en las relaciones económicas y sociales a escala mundial.
 - c. Expresar las propias opiniones de forma asertiva.
 - d. Escuchar activamente y mostrar una actitud favorable al diálogo y al trabajo cooperativo.
3. Tratamiento de la información y competencia digital.
 - a. Obtener información a través de varios tipos de fuentes: documentos visuales, cartográficos, etc.
 - b. Analizar los datos numéricos y los indicadores socioeconómicos de tablas y diagramas.
 - c. Relacionar, procesar y sintetizar la información procedente de fuentes diversas: gráficos, croquis, mapas temáticos, bases de datos, imágenes, y fuentes escritas.
 - d. Comunicar las conclusiones de forma organizada empleando las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.
4. Competencia en comunicación lingüística.
 - a. Saber expresar las propias ideas y emociones, oralmente y por escrito, utilizando la terminología más adecuada en cada caso.
 - b. Interpretar textos de tipología diversa, lenguajes icónicos, simbólicos y de representación.

- c. Utilizar diferentes variantes del discurso, en especial la descripción y la argumentación.
 - d. Escuchar las opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico, respetando las normas que rigen el diálogo y la intervención en grupo.
- 5. Competencia matemática.
 - a. Extraer, analizar y comprender la información numérica de tablas, listados y diagramas.
 - b. Hacer cálculos matemáticos sencillos para comparar fenómenos de carácter social y/o geográfico.
- 6. Competencia para aprender a aprender.
 - a. Desarrollar el gusto por el aprendizaje continuo y la actualización permanente.
 - b. Aplicar razonamientos de distinto tipo y buscar explicaciones multicausales para comprender los fenómenos sociales y evaluar sus consecuencias.
 - c. Anticipar posibles escenarios y consecuencias futuras de las acciones individuales y/o sociales.
 - d. Comprender las actividades planteadas y planificar la estrategia más adecuada para resolverlas.
 - e. Comunicar y expresar de forma efectiva los resultados del propio trabajo, argumentando de forma coherente las opiniones personales.
- 7. Autonomía e iniciativa personal.
 - a. Planificar la secuencia de tareas para realizar un trabajo de investigación o de búsqueda de información.
 - b. Saber argumentar de forma lógica y coherente las explicaciones de los conceptos y fenómenos estudiados.
 - c. Tomar decisiones y saber escoger la manera más adecuada para recuperar y presentar la información.
 - d. Hacer un seguimiento de los aprendizajes realizados para tomar conciencia de lo que se ha aprendido y de lo que falta por aprender.

Desarrollo de la unidad

Contenidos

Los contenidos de la unidad didáctica se enmarcan principalmente dentro del segundo punto del bloque 2 del Currículo Aragonés para la asignatura de Ciencias Sociales: geografía e historia del tercer curso de la E.S.O., concretamente a “la actividad y los espacios industriales y procesos de innovación tecnológica [...] Toma de conciencia del carácter agotable de los recursos, de la necesidad de racionalizar su consumo y del impacto de la actividad económica en el espacio”; aunque del primer punto se tratará la globalización y del tercero la “Localización y caracterización de las principales zonas y focos de actividad económica”.

Los contenidos concretos de la asignatura son los siguientes:

1. La historia de los procesos industriales, prestando atención a las manufacturas, la revolución industrial y a la introducción de los ordenadores en la producción automatizada
2. Los elementos básicos del proceso industrial, entre los que estarían:
 - a. Las materias primas, dividiendo según si tienen un origen animal, vegetal o mineral/roca, así como los dos tipos de minas existentes.
 - b. Los tipos de fuentes de energía, dividiendo entre renovables, entre las que se ven la hidráulica, la fotovoltaica, la eólica, la geotérmica, la marina y la bioenergía, y las no renovables que son el carbón, el petróleo, el gas natural y la energía nuclear.
 - c. La fuerza laboral, diferenciándola según su división técnica y su división jerárquica.
 - d. Los tipos de capital.
 - e. La tecnología usada en la producción.
 - f. La gestión de las empresas a nivel general.
3. Los tipos de industrias, diferenciando según tres clasificaciones:
 - a. Según el tipo de producto producido estarían las industrias intermedias y las de productos de consumo final.
 - b. Según el nivel tecnológico del producto realizado.
 - c. Según el tipo de empresa en la que se encuadra, sub-diferenciando por su tamaño, cómo se organiza o según el origen del capital utilizado.
4. Localización de la industria, prestando especial atención a la razón que mueve la elección de una zona u otra para establecer la fábrica y luego prestando especial atención a las regiones industriales existentes a día de hoy.

Aprendizajes

Aprendizajes procedimentales

1. Capacidad de comprensión y análisis de mapas y gráficos.
2. Analizar las fases de formación de un producto.
3. Ser capaz de investigar y reconocer la procedencia de los productos industriales y las materias primas que se usaron para producirlos.
4. Identificar las principales áreas industriales y las causas de su formación.
5. Elaborar mapas cartográficos que expongan la evolución y tipos de industria en el mundo.

Aprendizajes actitudinales

1. Despertar el interés del estudiante por el estudio de la organización del espacio y su influencia en la sociedad.
2. Fomentar el rigor investigador a la hora de analizar situaciones relacionadas con la geografía.

3. Valorar la importancia del sector industrial en la economía y la sociedad actual.

Actividades o tareas y secuenciación de sesiones

La unidad didáctica constará de siete sesiones que se distribuirán de la siguiente manera:

1. Primera sesión: en esta sesión se distribuirá el material teórico que deberán conocer los alumnos, así como su organización, se introducirán tanto el profesor como los alumnos y, tras formar grupos de 4 o 5 personas se jugará al “Pi” teniendo como temática nombres de empresas y marcas para que los alumnos puedan identificar de forma visual a qué nos referimos cuando hablamos del sector industrial.

La organización temporal será la siguiente:

Introducción. 10 min.

-Presentación.

-Preguntar nombres.

-Pedir que pongan los nombres en hojas enfrente suyo.

Temario. (40-45 min)

-Ver qué saben de la industria. 5 min.

-Entrega de los materiales. 5 min.

-Explicación de la organización del tema. 5 min.

-Explicación del juego. 5 min.

-Formar grupos de 4 personas. 5 min.

-Jugar a Pi con nombres de empresas. 10 min.

-Puesta en común de las respuestas. 5 min.

2. Segunda sesión: en esta sesión se verá la evolución de la industria de manera rápida para que conozcan la importancia de la introducción de las máquinas por medio de la comparación de gráficas y se explicarán los tipos de materias primas existentes según su origen. Una vez dada la teoría, se pedirá a los alumnos que preparen un Power Point en el cual escojan un objeto que utilicen de manera cotidiana, se les propondrá como ejemplo un lápiz, aunque se les permitirá usar otro, y busquen qué materiales son necesarios para producirlo, de dónde se obtienen esos materiales y cuál es el proceso industrial que se sigue para convertir esos materiales en el producto final de manera resumida.

La organización temporal será la siguiente:

Temario. 25 min.

- Explicar las tres fases de la industrialización. 10 minutos,
- Comparar la evolución de la productividad con la aparición de la mecanización por medio de gráficas. 5 minutos.

- Exposición de los distintos tipos de materias primas existentes según su origen. 10 minutos.

Actividad. 20 min.

- Explicar la actividad a realizar. 5 minutos.

- Trabajo autónomo. 20 minutos.

3. Tercera sesión: en esta sesión se verán los distintos tipos existentes de fuentes de energía, así como sus principales ventajas e inconvenientes. La actividad consistirá en un concurso por grupos con preguntas sobre las fuentes de energía que se han dado o aspectos anecdóticos o interesantes que puedan conocer.

La organización temporal será la siguiente:

Temario. 25 min.

- Explicar la importancia de las fuentes de energía para mantener la tecnología actual. 3 min.

- Exponer los distintos tipos de fuentes de energía disponibles según si son renovables o no. 22 min.

Actividad. 25 min.

- Explicación de la actividad y formación de grupos. 5 minutos.

- Realización del concurso. 20 min.

4. Cuarta sesión: en esta sesión se verán los demás elementos requeridos para la industria recogidos en el temario y la actividad consistirá en un juego, aportado al colegio por una institución externa (La Caixa) en el que deban ver el funcionamiento de la inversión pretendiendo que ellos son los gerentes.

La organización temporal será la siguiente:

Temario. 20 min.

- Explicación de la fuerza laboral. 5 min.

- Funcionamiento de la inversión 5 minutos.

- Explicar qué es la tecnología en el ámbito industrial. 5 min.

- Organización de las empresas según su gestión. 5 min.

Actividad. 30 min.

- Explicación del juego y formación de grupos. 5 min.

- Juego. 25 min.

5. Quinta sesión: esta sesión consistirá en la explicación teórica de los tipos de empresas y la distribución de las fábricas a nivel mundial. La actividad consistirá en el estudio de la distribución del proceso productivo de una empresa según las necesidades, teniendo en cuenta que no tienen por qué coincidir los centros donde se diseñan los productos y aquellos donde se producen, así como prestar atención a la localización de las principales regiones industriales.

La organización temporal será la siguiente:

Temario. 30 min.

-Explicación de los tipos de industria. 20 min.

-Explicación de las causas de la elección de lugares para la industria. 10 min.

Actividad. 20 min. *Dada la limitación del tiempo en clase es probable que deban finalizarla en fuera del horario escolar.

-Explicación de la actividad y formación de grupos. 5 min.

-Trabajo en grupo. 15 min.

6. Sexta sesión: esta clase estará destinada a repasar todo lo dado en la unidad, así como a la explicación del examen y la resolución de dudas. La actividad consistirá en la realización de un Kahoot como repaso final y para que los alumnos conozcan aquellos aspectos que deben repasar más antes de la prueba.

La organización temporal será la siguiente:

Explicación del examen. 10 min.

Resumen general del tema. 20 min.

Resolución de dudas. 10 min.

Kahoot. 10 min.

7. Séptima sesión: examen.

La organización temporal será la siguiente:

Prueba escrita. 50 min.

Evaluación

La evaluación final consistirá en la suma de tres valores diferenciados: el examen, con supondrá el 50% de la nota, los trabajos entregados con un 40% de la nota y la participación y comportamiento en clase que tendrá el 10% final.

Los criterios de evaluación serán los siguientes:

1. Que el alumno sea capaz de exponer los principales elementos que componen la actividad industrial.

2. Que el alumno sea capaz de definir los principales conceptos explicados a lo largo de la unidad.

3. Que el alumno sea capaz de localizar los principales centros industriales a nivel mundial, así como las razones de su formación.

4. Que el alumno comprenda gráficos sobre la evolución de la productividad pudiendo reconocer los efectos de la Revolución Industrial.

Metodología y recursos

Para la Unidad Didáctica se usará la siguiente metodología:

1. Método expositivo: explicación de manera oral y con apoyos audiovisuales el temario. Con este método se permite exponer de manera rápida los principales aspectos del tema de un modo simple para que los alumnos puedan comprenderlo,

utilizando a su vez la estrategia de preguntas a los alumnos para intentar evitar su pasividad.

2. Método de trabajo en grupo: para mejorar la capacidad de los alumnos para trabajar acorde a sus necesidades laborales futuras.

3. Aprendizaje por proyectos e investigación: realización de pequeños proyectos relativos al temario para que los alumnos comprendan de forma práctica cómo influye lo que estudian en el mundo real.

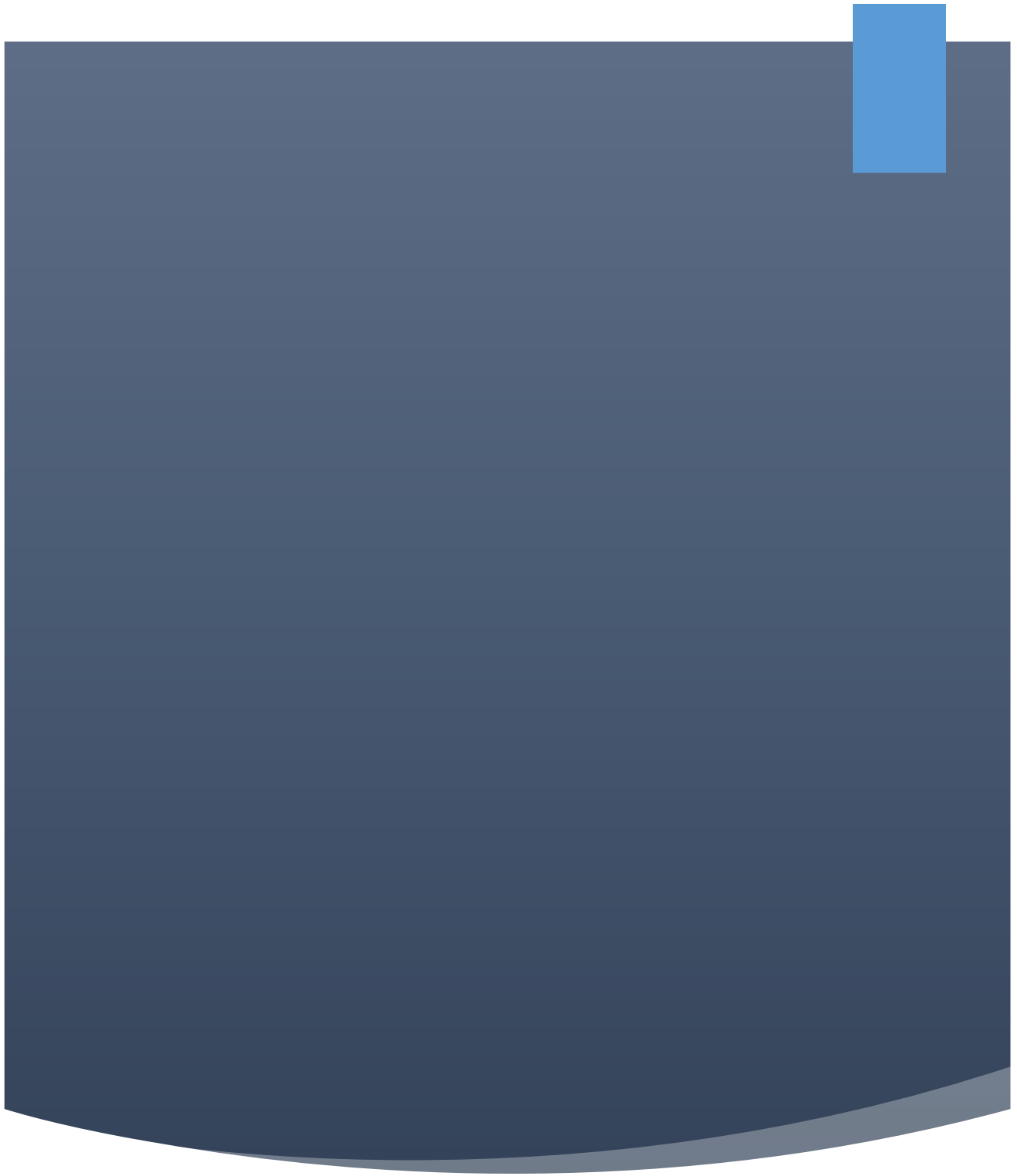
Los recursos de los que se dispone para dar clase son los siguientes:

1. Aula de clase con acceso a pizarra digital y tradicional.
2. Aula de informática con pizarra digital, aunque no tradicional, y al menos un ordenador cada dos personas.
3. Libro de texto.
4. Apuntes del profesor.

Desarrollo de las sesiones

Las sesiones se realizarán en los siguientes días:

1. 18 de marzo: primera sesión.
2. 21 de marzo: segunda sesión.
3. 4 de abril: tercera sesión.
4. 7 de abril: cuarta sesión.
5. 8 de abril: quinta sesión.
6. 11 de abril: sexta sesión.
7. 14 de abril: séptima sesión



TOMÁS ARÓSTEGUI

Índice

Introducción	43
Planteamiento general y contexto teórico del estudio	43
Presentación del problema objeto de estudio	46
Metodología.....	49
Presentación de resultados	52
Discusión de resultados y conclusiones	65
Bibliografía	70
Anexos.....	71

Introducción

En este trabajo de investigación se plantea una posible respuesta al interrogante de qué método didáctico es más efectivo para aplicar en el ámbito educativo de la ESO, proponiéndose el uso del aprendizaje por conceptos como posible opción.

El trabajo se introduce con un breve estado de la cuestión, seguido de la presentación del problema objeto de estudio, la metodología propuesta, la presentación de los resultados obtenidos y, por último, una ligera discusión de los resultados y las conclusiones que se pueden extraer.

La investigación se ha realizado en un centro de educación público de Zaragoza con alumnos de 3º de la ESO.

Planteamiento general y contexto teórico del estudio

En este apartado se va a tratar en primer lugar las principales metodologías de investigación en las Ciencias Sociales, se continuará introduciendo lo que supone la investigación-acción y se finalizará con la propuesta de aplicación del método de aprendizaje por conceptos.

Las Ciencias Sociales son un campo especialmente grande y complejo para realizar investigaciones. A lo largo de los años se han ido diferenciando dos grandes perspectivas teóricas que serían, en primer lugar, la positivista o normativa planteada en el siglo XIX y principios del XX por autores como A. Comte o E. Durkheim. Estos se basaban en un estudio empírico-analítico con el cual buscaban explicar los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los elementos subjetivos de los individuos que participaban en esos mismos fenómenos. La segunda perspectiva es la fenomenológica, que busca comprender los fenómenos sociales que hemos citado antes, pero, a diferencia de los positivistas, lo hacen desde el punto de vista de los propios sujetos o actores del momento y su forma de experimentar la realidad, ante lo cual es realmente importante contar con las percepciones personales de estos individuos.

Dado que ambas teorías buscan unos objetivos diferentes, el positivismo utiliza una metodología que busca acceder a datos que puedan ser analizados estadísticamente; por otro lado, la fenomenología se decanta por el método cualitativos para obtener datos descriptivos con los que acceder a la comprensión de los motivos y creencias personales

que impulsan a las personas a actuar, tal y como indicaron S. J. Tylor y R. Bogdan en 1984. Teniendo esto en cuenta, Marie C. Hoepfl afirmó en 1997 que el objetivo de la fenomenología es comprender los fenómenos en sus contextos específicos, mientras que el positivismo lo que pretende es probar generalizaciones hipotéticas.

Aunque se presenten como dos métodos diferenciados, ello no significa, tal y como recordó Patton, que ambos paradigmas de investigación sean necesariamente excluyentes, sino que se puede abogar por un “paradigma de elecciones” que permita adecuar la metodología seleccionada a cada circunstancia, pudiendo combinar ambas si fuese necesario o positivo. Así, este “paradigma de elecciones” puede llegar a ser más útil en el campo de la educación, pudiéndose complementar la recogida y análisis de datos estadísticos con la interpretación de datos descriptivos obtenidos por el investigador.

Ya conociendo las dos principales metodologías investigadores de la actualidad, podemos bajar al campo de la educación donde se emplaza la propuesta didáctica a aplicar. En este campo no es especialmente factible aplicar cierto tipo de investigaciones que sí se podrían dar en ciencias más prácticas como la química o la física, sino que, dada la naturaleza de los sujetos a investigar y la importancia de que su aprendizaje no se vea perjudicado se debe aplicar otro tipo de intervenciones, en nuestro caso la investigación-acción.

Para ejemplificar lo que supone una investigación-acción tenemos el caso de Fletcher y Brown del 2002, cuando buscaron comprender la conducta disruptiva de los alumnos de la clase. Así, tras diversas entrevistas y observaciones, llegaron a la conclusión de que los alumnos disruptivos carecían de las habilidades sociales necesarias para interactuar tanto con sus compañeros como consigo mismos, estuviesen o no interesados en la materia y sin importar su nivel de motivación. Conociendo esta información, los investigadores introdujeron cambios en las clases destinados a abandonar el aprendizaje pasivo que se estaba aplicando sustituyéndolo por otro que animaba a la interacción como método de enseñanza y aprendizaje.

En resumen, se analizó la situación, se encontró una carencia y se introdujeron cambios destinados a mejorar la calidad del proceso, involucrando no sólo al investigador, sino también a los alumnos, tal y como recoge como fundamental el método de la investigación-acción.

En nuestro caso concreto, el problema no es sólo de motivación y comportamiento en el aula, sino que se busca un método didáctico que mejore y asegure el aprendizaje por parte de los alumnos. Por ello, hemos adoptado la propuesta didáctica que se nos ha planteado de aprendizaje por conceptos.

Hablando del aprendizaje por conceptos, Mario Carretero y Margarita Limón señalaron en 1993 que toda forma de conocimiento constaría de cuatro características diferenciadores. En primer lugar, un conjunto de conceptos específicos; en segundo lugar, una manera de articular y relacionar de forma diferenciada esos conceptos; en tercer lugar, un modo específico de aportar evidencias que apoyen la validez de las teorías propuestas y, por último, un modo propio de realizar la investigación. Dos años más tarde, Richard Paul y Linda Elder, afirmaron que cualquier contenido implicaba conceptos, siendo estos imprescindibles para aprender conjuntos amplios de contenidos. Afirmaron que aprender un concepto es aprender pensando sobre algo, por lo que para aprender a pensar de manera precisa y razonable es imprescindible que los conceptos que definen el contenido estén claros.

En 1997 Nichol y Jacqi Dean defendieron que los conceptos proporcionan el andamiaje en torno al cual los individuos dan sentido al mundo y que estos, unidos a la información factual, producen redes de conocimiento, en las que los significados emergen de las relaciones entre ellos. Finalmente, Bruner argumentaba que el desarrollo conceptual era un proceso continuo e incremental, en el que los susodichos conceptos van creciendo y refinándose.

La enseñanza para la comprensión de conceptos es imprescindible que implique de una manera activa a los estudiantes para asegurar su comprensión, debiéndose forzar a los estudiantes a explorar el significado de los distintos conceptos para poder construir su propia comprensión de los mismos. Para esto, Hilary Cooper sugirió que el método de la discusión era fundamental para conseguirlo basándose en el hecho de que los estudiantes aprenden por medio de la socialización e interacción entre ellos, aprovechando las ideas de los demás para construir su propia red de conceptos.

Presentación del problema objeto de estudio

Tal y como se ha comentado, los alumnos presentan un gran déficit a la hora de comprender conceptos complejos y abstractos. Partiendo de este punto, se buscará desarrollar el proyecto de innovación que se nos ha planteado que buscar suplir esta carencia y comprobar su efectividad. Así, la actividad planeada se desarrollará en un curso de 3º de la ESO y se buscará que comprendan el alcance de la globalización dentro de la asignatura de Geografía en la unidad didáctica del sector secundario, aunque en el concepto propiamente dicho se trataron principalmente elementos del terciario.

Esta unidad se planteó, para intentar facilitar la comprensión posterior del concepto, alrededor de la idea de obtención y transformación de las materias primas, así como los principales centros industriales y la interdependencia que presentan entre sí para facilitar el entendimiento de la globalización. Se ha de clarificar que esto es lo que se había planteado originalmente, para conocer el resultado y funcionamiento real hay que tener en cuenta las dificultades expuestas en apartados posteriores.

Para intentar cimentar mejor el conocimiento y ponderar el aprendizaje real de los alumnos, se ha utilizado la metodología fundamentada en el aprendizaje por conceptos.

El concepto clave que se ha planteado para articular el conocimiento del tema es el de globalización, que es el proceso por el cual se desarrolla una integración entre multitud de países a escala planetaria a raíz del intercambio de cosmovisiones, recursos financieros, ideas, elementos culturales, tecnológicos, militares, etc. Se busca que los alumnos comprendan que la globalización implica que la producción e intercambios a escala local que existía previamente pasa a convertirse en un proceso a nivel mundial, en el que todo está conectado, en el que lo que sucede en un país influye directa o indirectamente en los demás, en el que los distintos territorios comienzan una especialización en áreas concretas de la producción, el dinero se mueve con mayor libertad, las personas migran entre países en un inicio de mercado laboral a nivel mundial y se inicia la creación de una nueva cultura mundial por medio de la suma de las culturas predominantes a nivel internacional.

Dado que el público está conformado por alumnos de 3º de la ESO, el nivel de comprensión y exactitud del concepto buscado no es el recomendable para niveles

educativos superiores, sino que se incidido sólo en algunas de sus variables para facilitar su comprensión en el tiempo disponible.

La explicación del concepto ha girado en torno a tres dimensiones que serían la cultura global, el sistema financiero internacional y la producción industrial. Aunque existen otras muy diversas variables a tener en cuenta para comprender el término en toda su extensión, se han escogido estas tres al ser las más cercanas a su propia realidad y día a día, teniendo en cuenta la limitación temporal existente para tratar el susodicho concepto.

Comenzando con la primera de las dimensiones, la explicación, de la dimensión cultural, gira en torno a dos ejes que serían, por un lado, su estilo de vida propia y una comparación con el estilo de vida de otros adolescentes en diversos países en los que la globalización ya se está imponiendo de forma clara. Con esto, se busca que, los alumnos, comprendan el peso de la interconexión global, en la creación de una cultura de masas unitaria, en la cual los distintos países conectados exportan sus elementos culturales más importantes al resto de países globalizados, abandonando aspectos culturales autóctonos cuando estos entran en contradicción con la cultura global predominante. Por otro lado, se busca que los alumnos comprendan que no sólo les afecta como individuos, sino que las ciudades se van transformando siguiendo un esquema internacional centrado en la construcción en altura tendiendo a los rascacielos. Además, esta segunda subdivisión sirve como nexo para la siguiente dimensión.

Partiendo del final de la anterior dimensión, la centrada en la modificación de la arquitectura de las ciudades, los alumnos se introducen en el conocimiento en los centros financieros, que son los que más peso les dan a los nuevos modelos arquitectónicos. Con la dimensión financiera, se busca que los alumnos comprendan cómo se mueve el dinero entre los distintos países conformando tanto inversiones útiles como especulaciones. Así, deben comprender que el dinero ya no se queda encerrado en centros concretos, sino que, al desplazarse de forma digital, sus movimientos son muchos más rápidos y afectan a más empresas y países a la vez.

Para finalizar, la última dimensión a tratar giraría en torno a la producción industrial y el origen de las materias primas. Esta dimensión gira en torno a la idea de que, a raíz de la globalización, la producción ya no se limita al ámbito local o nacional como antes, sino

que, para producir un simple producto, es necesaria la colaboración de una gran cantidad de personas y regiones. Además, los productos ya no se calcula venderlos a nivel local,



sino que a partir del proceso globalizador una misma empresa produce suficientes unidades para suplir a gran parte del planeta.

En resumen, el concepto a tratar se ha dividido en tres dimensiones que serían la cultural, la financiera y la industrial.

La hipótesis a tratar consiste en que, con esta metodología educativa, los alumnos serán capaces de comprender con mayor profundidad y corrección que la globalización es un proceso de interdependencia e interconexión entre la mayor parte de los países, y que entiendan que ya no son habitantes de un país, sino que se están convirtiendo en ciudadanos de un único mundo globalizado.

Metodología

El aprendizaje de este concepto se buscaba involucrar como elemento indispensable para terminar de comprender la unidad didáctica, debiendo realizarse tras el estudio del temario en forma de actividad complementaria.

Así, con el método de aprendizaje por conceptos se buscaba plantear una clase dinámica en la que los alumnos formasen parte activa del proceso de aprendizaje de forma colaborativa entre todos ellos, utilizando para este fin diversos materiales tanto fotográficos como textos que sirviesen para guiar su pensamiento con el apoyo y dirección constante del docente. Así, se intentaba conseguir aumentar el nivel de motivación y participación del alumnado durante la clase al tiempo que estos aprendían las claves básicas del proceso de globalización.

El tema se divide según las dos dimensiones planteadas en el apartado anterior, es decir, la dimensión cultural y la dimensión financiera. Para poder tratarlas con el suficiente tiempo, se contó originalmente con dos clases de 50 min lectivos cada una.

El planteamiento original a seguir fue el siguiente:

La primera clase se iniciará pidiendo a los alumnos que rellenen una pequeña ficha de cuatro preguntas cortas que sirva posteriormente para conocer su nivel de conocimientos previos sobre la globalización. La primera de las preguntas buscará que los alumnos definan con aquella información que ya poseen qué es la globalización, mientras que el resto de preguntas se centrarán en la dimensión cultural y servirán de base para comenzar su estudio. En estas preguntas se pedirá a los alumnos que comparen en qué se parecen y en qué se diferencia un español medio de un estadounidense medio, por la existencia de una cultura mundial y si lo que sucede en otras zonas del mundo puede afectarnos o no.

Una vez realizada la evaluación inicial de conocimientos, se dará a los estudiantes una fotocopia en la que se ven las fotos de un grupo de estudiantes estadounidenses y debajo estudiantes españoles, ambos de una edad similar a la suya. Se pedirá a los alumnos que describan lo que creen que es la vida diaria de un adolescente estadounidense. Así, se les pedirá que se fijen en la música que escuchan en EEUU, las películas que ven, la comida que les gusta comer cuando salen, los gustos que tienen, la ropa que usan, las cosas que estudian, cómo se divierten, que quieren para su futuro, etc.

Una vez hecha la descripción de la vida de un adolescente estadounidense se les pedirá que realicen el mismo procedimiento, pero centrándose en sí mismos, es decir, que música escuchan ellos, qué películas ven, que comida les gusta comer con sus amigos, sus gustos, qué ropa usan, qué estudian, cómo se divierten, qué quieren ser en un futuro, etc. Cuando se han terminado de analizar a sí mismos, se les pide que comparen las respuestas que dieron para ambos grupos y busquen similitudes y diferencias entre ambos.

Con el ejercicio de la comparativa cultural se busca que, los alumnos, se den cuenta de la existencia de una serie de patrones culturales comunes que se han ido imponiendo a nivel global en las últimas décadas, por lo menos en los países donde la globalización ha tenido mayor peso.

Una vez finalizado el ejercicio anterior, se les mostrará a los alumnos una foto de arquitectura típica japonesa contrapuesta a una foto aérea de París. Se les pedirá que describan ambas fotos y luego que comenten dónde creen que fueron tomadas. Una vez terminado esto, se les pasará otro conjunto de fotografías pero, en vez de mostrar arquitectura típica de países reconocibles, se les mostrarán imágenes de distintos distritos financieros, concretamente de Singapur, París, Panamá y Nueva York. Al igual que antes, los alumnos deberán describir las fotografías e intentar adivinar a qué país o zona del planeta pertenecen.

Con este segundo ejercicio de comparación de fotografías se busca que los alumnos diferencien entre lo que son las diferentes arquitecturas nacionales frente al nuevo estilo globalizado de construcción con nuevos materiales y rascacielos. Así, los estudiantes tendrán la oportunidad de poner en duda su conocimiento de lo que supone para una ciudad la globalización.

Con el tercer ejercicio se tratará la segunda dimensión propuesta, la propia del sistema financiero. Para este ejercicio primero se les preguntará hasta qué punto creen que los distintos países están conectados entre sí a nivel económico. Una vez debatido este punto, se les dará para que lean un artículo del periódico El País publicado el 15 de septiembre de 2008 y titulado “Crisis en Wall Street: Lehman Brothers se declara en bancarrota”. Tras leer entre todos el artículo, se indagará entre los alumnos qué saben del suceso y si creen que, algo que le sucedió a un banco estadounidense, podía afectarnos en algo. Una vez debatido se les explicará cómo gracias a las telecomunicaciones los

distintos centros financieros mundiales están permanentemente interconectados en tiempo real y cómo si algo le sucede a uno de ellos, la interdependencia que se ha ido formando nos termina arrastrando a todos por igual.

Tras finalizar esta dimensión, se pasará a la dimensión de la producción industrial. Para explicar esta dimensión se usará como hilo conductor qué es necesario para producir un producto que ellos conocen y utilizan diariamente, en este caso, un móvil. Para explicar el proceso productivo se les pedirá que digan cuántos países creen que están involucrados en la producción de cualquiera de sus teléfonos. Tras escuchar sus respuestas se dividirá el proceso industrial en cuatro fases que se analizarán de manera independiente. En primer lugar, se les pedirá que digan qué materias primas creen que son necesarias y luego se les dará la lista (simplificada) de materiales y los lugares de los que se extraen. Con esta información deberán marcar los países que se involucran en la extracción de los distintos componentes naturales. Tras esto, se seguirá el mismo proceso centrándonos en el diseño, luego en la producción y por último dónde se distribuyen esos móviles. Con el mapa común se preguntará a los alumnos cuántos países creen ahora que hace falta para que cada uno de ellos tenga un Smartphone en el bolsillo.

Una vez tratada la última dimensión se les pedirá que escriban rápidamente qué creen que es la globalización basándose en las respuestas que han ido poniendo por escrito a lo largo de las sesiones.

Presentación de resultados

Este apartado se ha subdividido en dos subapartados que serán, por un lado, un resumen de los aspectos más relevantes, tanto positivos como negativos, de la aplicación práctica del proceso y, por otro, una exposición de la información extraída, tanto en su formato original en texto, como trasladado a datos numéricos que faciliten su estudio.

El proyecto de investigación se planteó originalmente para explicar el concepto “fascismo” y su papel en la sociedad de Posguerra y Segunda Guerra Mundial en 4º de la ESO con las dimensiones de “movimiento de masas”, “militarización”, “nacionalismo” y “rechazo de la democracia”; sin embargo, para permitir tener dos grupos con los que comparar resultados, el tutor del centro cambió la docencia a 3ºA bilingüe, con la posibilidad de desarrollar también la metodología de aprendizaje por conceptos en 3ºABC no bilingüe. A raíz de este suceso, me vi en la obligación de repetir el proceso de preparación del concepto, obligando a retrasar su ejecución hasta después de las vacaciones de Semana Santa para tener así tiempo de rehacer la investigación cambiando la asignatura a impartir. El cambio de curso y asignatura, pasando de Historia a Geografía, supuso un reto añadido al haber realizado el Grado en Historia, poseyendo además conocimientos especialmente limitados en el campo geográfico.

Al no poseer, como ya se ha comentado anteriormente, un conocimiento muy profundo de la nueva asignatura, el profesor-tutor del centro me propone que el concepto a explicar sea el de “globalización”, ya que éste entra dentro del temario del curso y puede introducirse perfectamente en esa unidad didáctica.

Pasando ya al concepto de globalización, fue planteado para ser utilizado con la clase de 3ºA bilingüe, al ser ésta en la que se había producido la docencia de la unidad didáctica, y en 3ºABC no bilingüe, para tener un segundo grupo que permitiese contrastar los resultados, utilizando para ambos un periodo mínimo de dos horas lectivas. Sin embargo, la realización del proyecto no pudo seguir las premisas antes planteadas por diversas dificultades no previstas originalmente.

En primer lugar, hay que contextualizar la situación en la que se encontraban los grupos de 3º de la ESO en el Instituto de Educación Secundaria de Valdespartera. En el momento en el que los alumnos en prácticas nos incorporamos al personal docente, un grupo abundante de alumnos, aproximadamente dos quintas partes del total de 3ºA y otro

porcentaje similar, aunque ligeramente menor, de 3°ABC, estaban imposibilitados de acudir a clase al estar de intercambio lingüístico con otro centro educativo de Holanda.

En segundo lugar, la diferencia en el nivel académico de ambos grupos a comparar es especialmente elevada, teniendo un nivel alto los alumnos de 3°A bilingüe y uno bajo los que no recibían la educación bilingüe.

El tercer punto importante a tener en cuenta es la imposibilidad de utilizar ningún tipo de recurso digital o tecnológico al no contar en ese momento las aulas de 3° de la ESO de proyector, pizarra u ordenador, a la vez que no se permitía el acceso de los alumnos a la red wifi del centro.

La cuarta y última dificultad está relacionada con las fechas, ya que en esta época del año se juntan una gran cantidad de excursiones y otras actividades que reducen el número de clases disponibles.

Una vez expuestas las principales variables pasamos a la ejecución del proyecto de investigación.

Comencé con la aplicación del método de aprendizaje por conceptos el día miércoles 13 de abril con el grupo 3°ABC no bilingüe, que recuerdo que es el grupo en el que no impartí la unidad didáctica, a la primera hora de la mañana, es decir, de 8:30 a 9:20. Sin embargo, es en este momento cuando comienzan las dificultades, ya que ese día pierdo la mitad de la clase por una excursión. Durante los primeros 25 minutos me presento como el profesor en prácticas y les paso el cuestionario inicial para evaluar sus conocimientos previos. Al haber una gran cantidad de alumnos desmotivados, este simple paso que no debía tomar más de cinco minutos se alarga durante la mayor parte del tiempo disponible. En los últimos cinco minutos de la clase comienzo con la explicación de la dimensión cultural presentada en el apartado anterior. Al cumplirse la media hora tanto el profesor-tutor como yo mismo abandonamos la clase dejando a un profesor de guardia para participar en una actividad extraescolar del departamento con otro grupo de alumnos.

En circunstancias normales la siguiente clase habría sido la del viernes, pero coincide con una festividad, por lo que se retrasa la continuación del proyecto hasta la semana siguiente. El lunes 18 de abril utilizo la segunda clase disponible para seguir el concepto. Los primeros 20 minutos son requeridos para recordar lo que habíamos llegado a ver el día anterior y finalizar con la dimensión cultural. Tras esto, se utilizan, aproximadamente,

otros 25 minutos para explicar la dimensión financiera, quedando los últimos cinco minutos para que pongan por escrito una definición con sus propias palabras de lo que habían comprendido sobre la globalización, sirviendo esta última pregunta para comparar con la línea base establecida con las preguntas iniciales de conocimientos previos.

A nivel de comportamiento, desde el principio los alumnos se resistieron, salvo casos concretos, a poner por escrito las respuestas de las preguntas que les iba planteando, por lo que fue necesario negociar y, cambio de que escribiesen un número aprovechable de ellas, les permití responder otras de manera oral directamente. Esto tuvo como nuevo problema que los alumnos que participaron, principalmente, fueron siempre los mismos. El nivel de motivación, tomando como principal variable su interés por participar en la clase y conocer el tema, fue, comparando con días posteriores donde se aplicó el método tradicional de enseñanza, generalmente bajo. Sin embargo, se ha de resaltar que aquellos que más participaron con este método fueron los mismos que menos motivados, lo que no implica que todos los demás estuviesen motivados, se encontraban con el otro, aunque numéricamente no fuesen muy abundantes.

Así, finalizó la aplicación de aprendizaje por conceptos con el primero de los dos grupos a los que se debía evaluar, siendo aprovechable sólo una clase de las dos planteadas originalmente.

En cuanto al segundo de los grupos, 3ºA bilingüe, a raíz de excursiones y exámenes se tuvo que retrasar la explicación del concepto hasta la última semana de clase. En este grupo concreto es importante reseñar que los horarios de la asignatura son lunes a última hora, jueves a segunda y viernes a última. Con este grupo se dio el problema adicional de que dos alumnos en prácticas del máster debíamos desarrollar la experiencia del método de aprendizaje por conceptos con ellos y sólo había tres días disponibles. Originalmente se planteó que el lunes 25 de abril y la mitad del jueves 28 de abril quedasen para el otro estudiante ya que, al no conocerlos, era más probable que tuviese más problemas para mantenerlos controlados, mientras que la segunda mitad del jueves y el viernes 29 quedarían para la explicación de mi concepto. Este esquema inicial no fue posible cumplirlo al extenderse la otra experiencia durante 40 minutos de los 50 disponibles del jueves. Aproveché los últimos diez minutos para que los alumnos rellenasen la ficha con preguntas con las que evaluar sus conocimientos previos.

Ya el viernes 29, me encontré con la dificultad añadida de que, al tratarse del último día de prácticas y viernes a última hora, los alumnos mostraron su rechazo a dar temario, por lo que se volvió a negociar, en este caso a cambio de que participasen activamente durante 35 minutos haríamos actividades más lúdicas como despedida los otros quince. Al verme limitado de manera muy importante la cantidad de tiempo disponible, y considerando que el profesor-tutor iba a dar por explicada la globalización con esa clase, cambié el método previsto pasando a utilizar una hibridación entre el aprendizaje por conceptos solicitado para la asignatura y la clase tradicional. Para ello, en primer lugar, les definí el término “globalización” y, tras esto, pasé a explicarlo poniendo como ejemplo un *kebab* para la dimensión cultural. En esta clase, el nivel de motivación se mantuvo especialmente elevado, llegándose a discutir acaloradamente sobre el origen del *kebab*, salvo alumnos concretos que se negaron a participar. Dada la escasa cantidad de tiempo disponible, a los alumnos sólo se les solicitó que respondiesen por escrito a una única pregunta que debía recoger de forma general su comprensión de esta dimensión, siendo la pregunta “¿En qué te afecta a ti en tu día a día la globalización?”.

A raíz de la gran cantidad de modificaciones que debí realizar sobre la investigación inicial, tales como comenzar definiendo el concepto, las respuestas de este segundo grupo de alumnos no se han tenido en cuenta para el análisis de datos al poderse falsear los datos del método de aprendizaje por conceptos.

En resumen, en ninguno de los dos grupos se pudo completar la totalidad del proyecto tal y como estaba previsto, quedando sin tratar en ningún caso la dimensión industrial, ni la dimensión financiera con los alumnos de 3ºA bilingüe.

Una vez expuesta la aplicación real del proyecto de innovación pasamos a exponer los datos que se utilizarán para realizar el análisis. Es importante remarcar que, dado que la dimensión relativa a la producción industrial no se trató en clase, ésta no estará presente en los datos contabilizados al no poderse realizar una comparación entre los conocimientos previos y los posteriores a la aplicación del aprendizaje por conceptos para comprobar su eficacia.

Comenzando con la dimensión cultural, las respuestas de los alumnos se han dividido en cinco categorías acorde al nivel de aprendizaje y comprensión que muestran en sus respuestas.

La primera categoría es “Es consciente de similitudes culturales entre distintos países globalizados”. Con esta categoría se busca reunir a todos aquellos individuos que no hacen mención alguna a la existencia de elementos culturales comunes entre distintas regiones o países, sino que afirman que cada país tiene una cultura propia que no se mezcla con la del resto de la comunidad internacional.

La segunda categoría es “Es consciente de similitudes culturales entre distintos países globalizados”. En ésta se incluyen a todos aquellos alumnos que reconocen la existencia de elementos culturales comunes, pero no son conscientes de su origen por medio de la unión cultural y consideran que es una situación que se ha dado siempre.

La tercera categoría es “Reconoce el papel del mercado en la formación de una cultura global”. En ésta se hace mención a aquellos estudiantes que reconocen que es por medio del comercio internacional y la estandarización de distintos productos que esta cultura común se va formando.

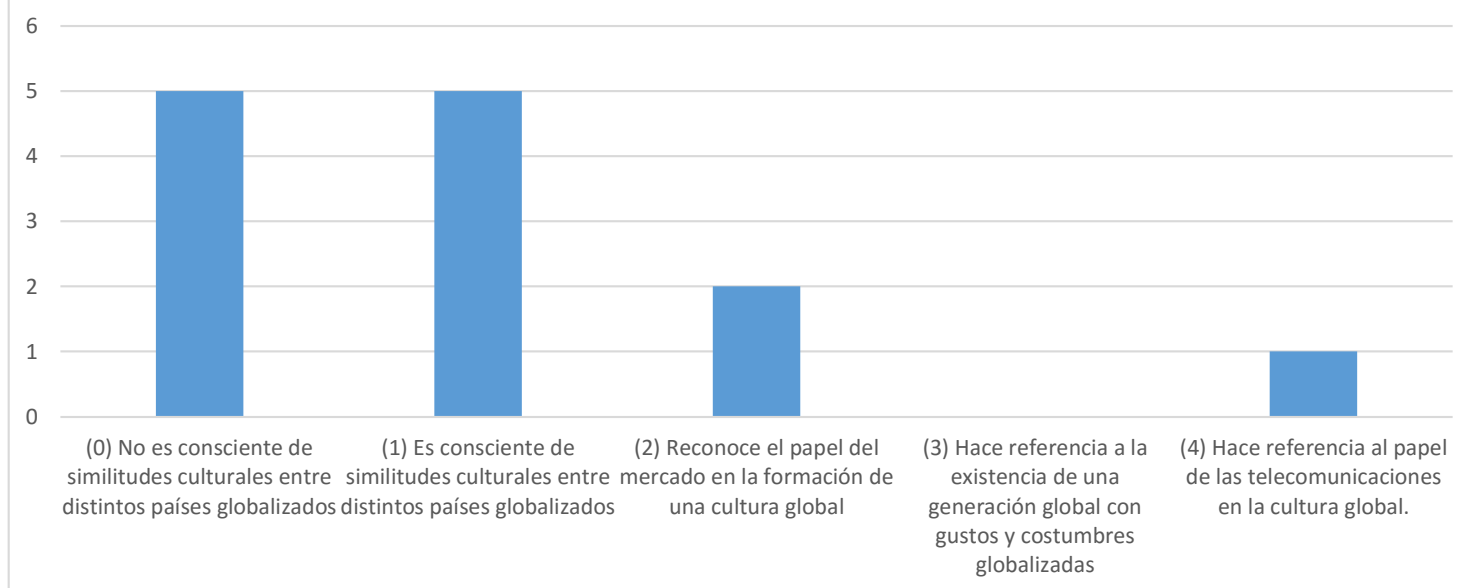
La cuarta categoría es “Hace referencia a la existencia de una generación global con gustos y costumbres globalizadas”. Aunque parezca similar a la segunda categoría, es ésta sólo se incluyen a aquellos estudiantes que remarcan que existe una nueva generación poblacional que ha nacido compartiendo los mismos valores, productos y cultura global sin importar su país de origen.

La quinta y última categoría se titula “Hace referencia al papel de las telecomunicaciones en la cultura global”. Con esta categoría incluimos a los sujetos que comprenden que es gracias a las telecomunicaciones, y la inmediatez que aportan, que se ha podido crear una cultura común.

Las preguntas que se les realizaron con las encuestas de conocimientos previos fueron:

1. ¿Qué es la globalización?
2. ¿En qué crees que se parece y en qué se diferencian un día cualquiera de un español y un estadounidense?
3. ¿Crees que existe una cultura global?
4. ¿Crees que lo que pasa en otros países afecta a tu vida diaria?

CONOCIMIENTOS PREVIOS



Teniendo estas categorías en cuenta, los resultados de la prueba de conocimientos previos, aportan la siguiente información:

CATEGORÍAS	ALUMNOS QUE LAS CUMPLEN
(0) No es consciente de similitudes entre distintos países globalizados,	1, 4, 5, 7 y 8.
(1) Es consciente de similitudes culturales entre distintos países globalizados.	2, 3, 6, 9 y 10.
(2) Reconoce el papel del mercado en la formación de una cultura global.	2 y 3.
(3) Hace referencia a la existencia de una generación global con gustos y costumbres globalizadas.	Ninguno.
(4) Hace referencia al papel de las telecomunicaciones en la cultura global.	10.

Aquellos que se encuentran en la primera categoría son los que respondieron en la pregunta 3 que no existía ningún tipo de cultura global ni hicieron mención a la idea en

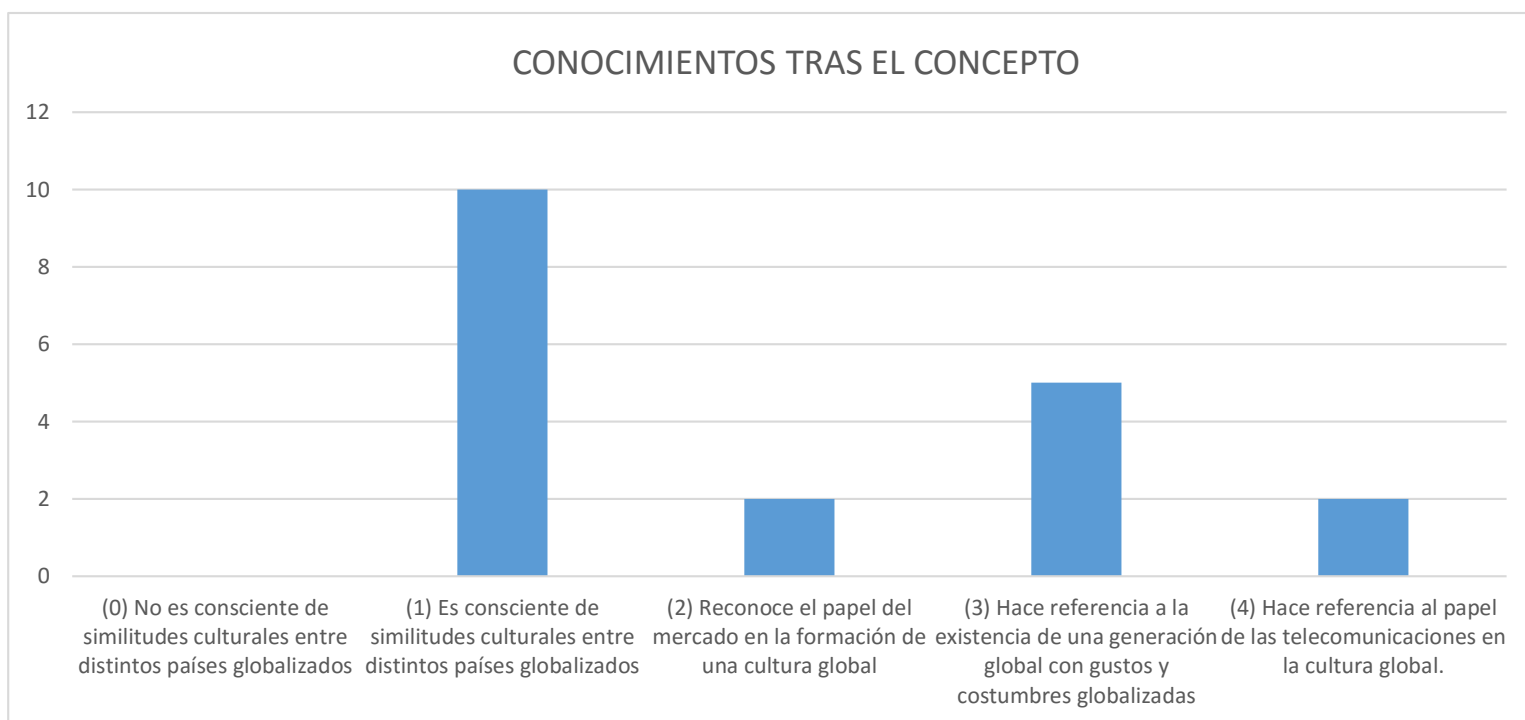
el resto de preguntas disponibles. Entre las respuestas aportadas¹ tenemos las siguientes (a modo de ejemplo):² (1) “No, porque cada país tiene su cultura”; (7) “No lo sé”.

Entre los que se colocaron en la segunda categoría la respuesta más común es “Sí” (6), (9). Otras respuestas disponibles son tales como “Sí, como la cultura que se transmite por los medios de comunicación e internet” (10).

Pasando a la tercera categoría, el alumno número 2 respondió “Sí, la de mercado que interviene en la vida de todos”.

Terminando con la categoría 4, el alumno número 10 respondió “Sí, la cultura que se transmite por los medios de comunicación e internet”.

Tras exponer los datos relativos a los conocimientos previos, pasamos a los obtenidos tras la explicación del concepto:



CATEGORÍAS	ALUMNOS QUE LAS CUMPLEN
(0) No es consciente de similitudes entre distintos países globalizados,	Ninguno.

¹ Los números entre paréntesis hacen relación al número del alumno en cuestión.

² Se han corregido las faltas de ortografía realizadas por los alumnos en todo el documento.

(1) Es consciente de similitudes culturales entre distintos países globalizados.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10.
(2) Reconoce el papel del mercado en la formación de una cultura global.	2 y 3.
(3) Hace referencia a la existencia de una generación global con gustos y costumbres globalizadas.	1, 3, 4, 8 y 10.
(4) Hace referencia al papel de las telecomunicaciones en la cultura global.	8 y 10.

A diferencia de en los datos anteriores, ninguno de los alumnos se encuentra en la categoría 0. Sin embargo, sí que se observa que todos y cada uno de ellos han llegado por lo menos a la categoría 1. Así, el alumno (1), que antes no llegaba a esta categoría, escribe: “La música y las películas sí que se parecen porque los escuchamos todos”; el alumno (4) por otro lado pone: “Sí, porque la música es igual en todos los países [...] porque las películas que hacen ahí también las vemos aquí”; o el (5): “Sí, escuchan y ven lo mismo”.

En la categoría 2 se mantienen los mismo dos alumnos que lo habían tenido en cuenta en la ficha de conocimientos previos, principalmente porque no dio tiempo a tratar este aspecto en clase por lo que modificaciones en este aspecto no estaban previstas.

La categoría 3 sí que sufre cambios en el número de personas, ya que pasamos de no estar ninguno alumno en ella a tener 5, con respuestas tales como: (1) “Depende de lo desarrollado que esté el país. Y los gustos serán iguales o parecidos porque tienen nuestros años.”; (4) “A todos nos gusta la misma música” (haciendo referencia a los jóvenes de su edad); (8) “Yo creo que sí dado que no hay mucha diferencia porque entre los países desarrollados no tiene que haberla”.

Por último, en la categoría 4 tenemos a dos alumnos: (8) “porque al fin y al cabo internet y la red móvil hace que estemos conectados y eso hace que tengan gustos en común”; (10) “la cultura que se transmite por los medios de comunicación”.

Tras conocer los datos de la primera dimensión, pasamos a la segunda, es decir, la financiera. Al igual que con la anterior dimensión, se han dividido las respuestas de los alumnos en cuatro categorías acorde a su nivel de aprendizaje y comprensión mostrado.

La primera categoría dice “No es consciente de que los países intercambian e invierten dinero unos en otros”. Con esta categoría se reúne a todos aquellos que o no hacen mención al sistema financiero o niegan que se dé.

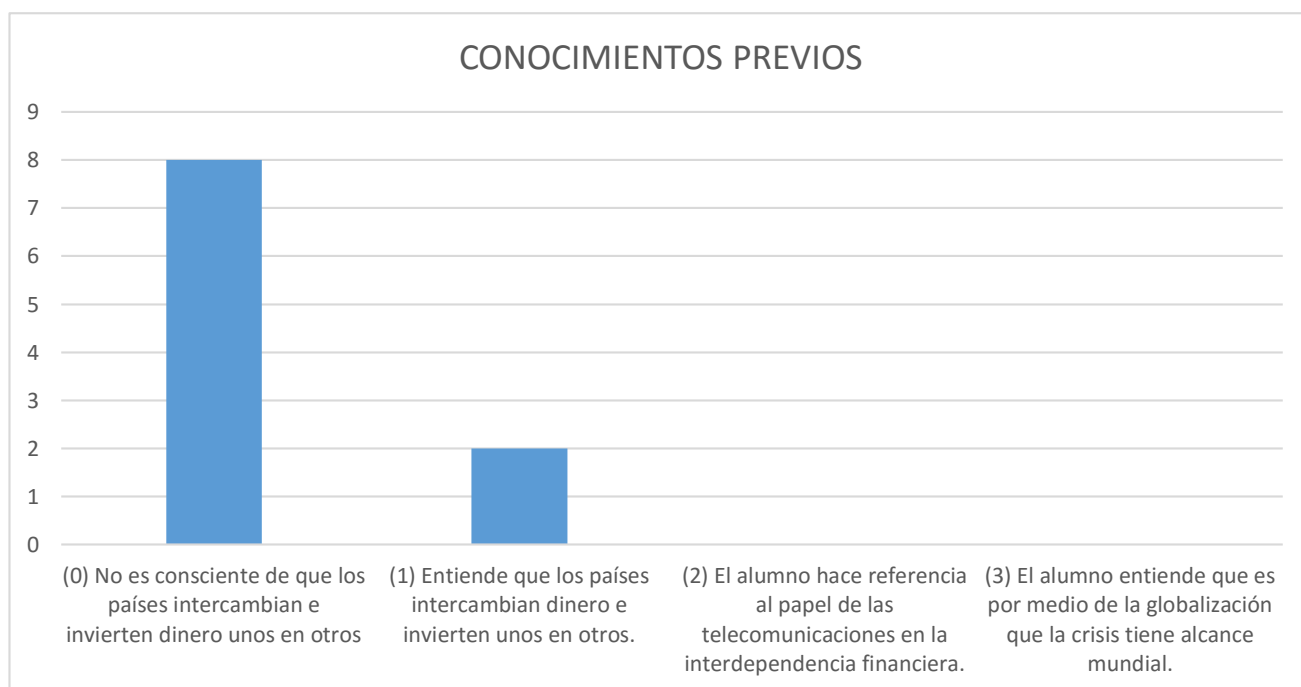
La segunda categoría dicta “Entiende que los países intercambian dinero e invierten unos en otros”. Al contrario que en la anterior, en esta se reúnen los alumnos que hacen mención a esta situación, pero no profundizan.

La tercera es “El alumno hace referencia al papel de las telecomunicaciones en la interdependencia financiera”. Así, aquí se colocaría las respuestas de los alumnos que demuestra comprender que es gracias a la capacidad de comunicarnos que el sistema financiero ha alcanzado al nivel actual de interdependencia.

La cuarta, y última, categoría “El alumno entiende que es por medio de la globalización que la crisis tiene alcance mundial” originalmente no estaba prevista, sin embargo, dado que los estudiantes hicieron mención a ella en varias ocasiones se ha introducido. En este caso se incluyen los comentarios de los alumnos que afirman que es por esa interconexión entre países que, si cae uno, los demás también lo sufren.

Teniendo estas categorías en cuenta, los resultados de la prueba de conocimientos previos, aportan la siguiente información:

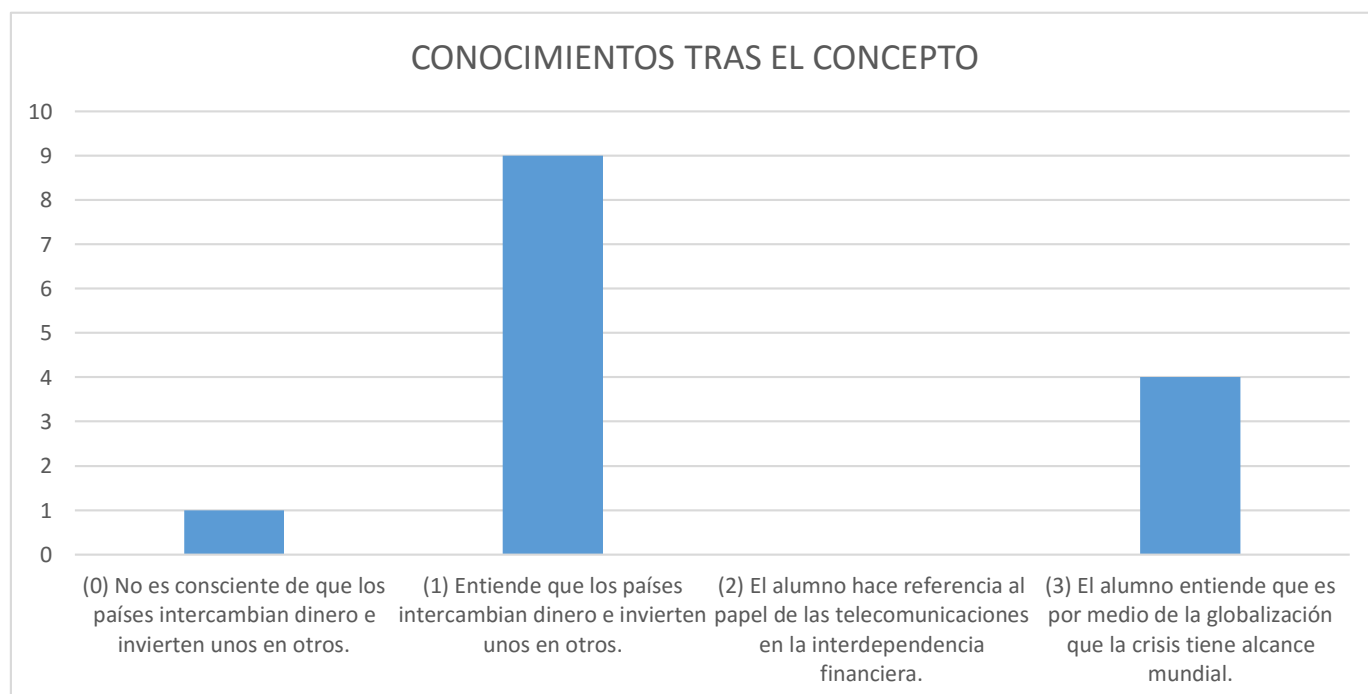
CATEGORÍAS	ALUMNOS QUE LAS CUMPLEN
(0) No es consciente de que los países intercambian e invierten dinero unos en otros.	1, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10.
(1) Entiende que los países intercambian dinero e invierten unos en otros.	2 y 3.
(2) El alumno hace referencia al papel de las telecomunicaciones en la interdependencia financiera.	Ninguno.
(3) El alumno entiende que es por medio de la globalización que la crisis tiene alcance mundial.	Ninguno.



Del grupo de alumnos de la primera categoría no se pueden poner ejemplo de las respuestas al no haber ninguna relativa a este aspecto. Sin embargo, es importante señalar que no se les preguntó directamente sobre este aspecto en el cuestionario de conocimientos previos, por lo que no se esperaba que lo trataran. En el caso de los dos alumnos de la categoría 1, los alumnos (2) y (3), son los mismos que hicieron relación a la cultura de mercado en la dimensión anterior.

Tras conocer la base de la que se parte, los resultados tras la explicación del concepto son los siguientes:

CATEGORÍAS	ALUMNOS QUE LAS CUMPLEN
(0) No es consciente de que los países intercambian e invierten dinero unos en otros.	6.
(1) Entiende que los países intercambian dinero e invierten unos en otros.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 y 10.
(2) El alumno hace referencia al papel de las telecomunicaciones en la interdependencia financiera.	Ninguno.
(3) El alumno entiende que es por medio de la globalización que la crisis tiene alcance mundial.	4, 5, 7 y 8.



En la categoría sólo ha permanecido un único alumno que no ha nombrado el sistema financiero ni económico en ninguna de las respuestas que aportó.

Entre las respuestas aportados por los alumnos de la categoría 2 tenemos: (1) “Los bancos se van prestando dinero entre países”; (2) “En España podemos depender de las inversiones de EEUU”; (4) “Es la conexión y relación entre los países del mundo compartiendo [...] riquezas y dinero”; (5) “Los países se van prestando dinero mutuamente”, etc.

De la categoría 2 ninguno hace relación.

Terminando con la categoría 3, tenemos 4 alumnos que la han alcanzado, con respuestas tales como: (4) “Todos los cambios en los países afectan al resto, como con la crisis”; (5) “Si el más rico cae en la quiebra, los demás caen también, porque es como una cadena que se van prestando dinero mutuamente del más rico al más pobre”; (7) “Por ejemplo, un banco en EEUU quebró y España entró en crisis” u (8) “Según el grado del suceso en otro país puede afectar o no, aunque si el problema es pequeño puede que a la larga sí afecte a mí vida, como en una bajada del petróleo, por ejemplo”.

Con esto ya tenemos presentados los datos relativos a la investigación del grupo de 3ºABC no bilingüe. Aun así, me gustaría transcribir respuestas de distintos alumnos del grupo de 3ºA bilingüe a la pregunta “¿Cómo te ha afectado a ti la globalización en el día a día?”, porque considero que pueden ser muy útiles para plantear este concepto en futuras ocasiones. Los alumnos serán numerados, aunque esta información no se vaya a utilizar para comparar con los del otro grupo, y sólo se transcribirán las respuestas que pueden resultar de interés, por lo que existirá un sesgo evidente en la información presentada.

(1) “Sin la globalización no estaría en España al ser que la razón de venir a vivir aquí fue al pedirle la universidad a mi padre venir a trabajar aquí. También me afecta en el día a día al ver la televisión, leer libros y estudiar francés, inglés y español en el instituto. Afecta en las comidas de cada día (pizza y pasta italianos, sushi japonés...). También me afecta cada día al comunicarme con personas de todo el mundo mediante medios de comunicación (sobre todo internet). Puedo incluso (al comprar por internet) tener cosas de todo el mundo en poco tiempo).

(2) “Nos afecta en la vida diaria. Al ver la tele, al leer libros de otros países, al escuchar música estadounidense... Nos afecta en la ropa que llevamos y como somos”.

(3) “Me afecta en: ver anime, ir a eventos de anime, hacer cosplay de anime, leer libros extranjeros, ver películas extranjeras, comer alimentos exóticos”.

(4) “Influye de formas muy difusas porque puedes probar comida de otras partes del mundo, ver cine y saber mucho más sobre ese país. La ropa, moda, descubrimientos... También con palabras típicas del inglés, francés, estadounidense... que se meten en nuestro vocabulario cotidiano que usamos todos los días y a todas horas”.

(5) “Puedo comer cosas que no son de mi país, puedo viajar a cualquier lugar del mundo, puedo pedir un coche de China y que me lo traigan a España”.

(6) “La globalización hace que pueda tener acceso a productos de todo el mundo, como películas o comidas”.

Discusión de resultados y conclusiones

En este apartado se realizará una interpretación de los datos expuestos anteriormente, valorando el grado de cumplimiento de la hipótesis sobre la que se sustentaba el trabajo, además se valorará la relevancia y transferibilidad de la experiencia realizada, así como las posibles líneas posteriores de estudio o acción.

Comenzando con el análisis de datos, vamos a centrarnos en primer lugar en la dimensión relativa a la globalización cultural.

Tal y como vemos en la tabla de conocimientos previos, podemos observar como se trata de un tema al que no son ajenos la mayoría de los alumnos y del que poseen ciertos conocimientos previos. Así, tenemos cinco alumnos que desconocen o no son conscientes de la existencia del germen de una cultura mundial o global que serían el alumno 1, el 4, el 5, el 7 y el 8. Por otro lado, tenemos un número de alumnos igual que sí que son conscientes de esta realidad, como serían el 2, el 3, el 6, el 9 y el 10. Con estos datos por afirmar, sin ninguna duda, que a pesar de ser un concepto que no es de fácil comprensión en su totalidad por alumnos de 3º de la ESO, sí que son capaces o conocen elementos básicos de éste por medio de la cultura popular u opinión pública, ya sea leyendo noticias, hablando con la familia o entre amigos, por contenidos previos dados en el instituto o simplemente porque han sido capaces de razonarlos hasta ese punto por su cuenta. Más extraño es ya el caso de los alumnos 2 y 3 que hacen referencia al papel del mercado en la creación de esta situación, o el del caso 10 que lo atribuye a los medios de comunicación.

Con estos datos en manos, podemos establecer que la posible línea base de los alumnos giraría en torno a la capacidad de ver que existe una situación de conexión cultural, pero sin ser capaces de comprender el porqué de esta realidad.

Si comparamos estos datos iniciales con los obtenidos a lo largo de la experiencia didáctica propuesta, podemos comprobar como todos los alumnos han terminado alcanzando la primera categoría de comprensión, es decir, todos han pasado a ser conscientes de la existencia de una cultura, o protocultura, global de la que ellos forman parte, lo que no significa bajo ninguna circunstancia que ello implique que comprendan lo que ello conlleva. Así, sólo cinco alumnos, el 1, el 3, el 4, el 8 y el 10, se han reconocido

a sí mismos como miembros de una nueva generación occidental globalizada con una gran cantidad de elementos culturales comunes sin importar el país o región de origen.

Dado lo llamativo de la situación, me gustaría resaltar no parecen tener por qué coincidir los que ya poseían la categoría 1 en la ficha de conocimientos previos con los que alcanzaron la categoría 3 tras la exposición del concepto, ya que sólo se repiten el alumno número 3 y el número 10.

En cuanto al papel del mercado en la creación de una cultura global, no era una categoría que se hubiese tenido en cuenta a la hora de plantear las actividades, por lo que no se trató durante éstas. A raíz de la situación antes comentada, es perfectamente comprensible y esperable que no se hayan dado cambios en el número de alumnos, y quienes son, que alcanzan esta segunda categoría.

En relación a la última categoría, la 4, vemos como el alumno número 10 ya la poseía antes de comenzar la experiencia didáctica y sólo un alumno más ha sido capaz de razonarla, por lo que suponemos que se trata de un conocimiento más complejo que los anteriores.

Pasando a la segunda dimensión, nos encontramos con una situación en la que la mayor parte de los alumnos no hacen referencia al sistema financiero. Sin embargo, el hecho de que no se preguntase específicamente por éste en las preguntas de conocimientos previos, como sí se hizo con la cultura, haya provocado que los datos no sean especialmente útiles. Sólo dos alumnos, los mismos que comprendían el papel del mercado en la cultura, fueron capaces de exponer que existían intercambios de dinero o inversiones entre distintos países o regiones.

A diferencia de la dimensión cultural, donde los resultados no son especialmente extremos, vemos como en esta dimensión pasamos de una situación en la que dos de cada diez alumnos no habla de esta relación a otra en la que nueve de cada diez sí que lo hacen. En este caso concreto no podemos afirmar que se trate únicamente por la aplicación del método de aprendizaje por conceptos como por haber hecho especial hincapié en este aspecto a raíz del artículo sobre Lehman Brothers. Lo que sí es seguro es que, al finalizar la clase los alumnos pasaron a ser conscientes de esta situación internacional.

Pasando a la categoría dos, ningún alumno ha hecho mención a este elemento, aunque se comentase su importancia en varias ocasiones a lo largo de la clase, por lo que

podemos afirmar que, o bien las finanzas internacionales son demasiado abstractas para ellos, o no ven la importancia real de las telecomunicaciones en el sistema económico mundial.

El aspecto que sí que ha llamado más la atención ha sido el relativo a la crisis económica. Parece darse la situación que los alumnos comprendían que España estaba sumida en una profunda crisis, pero no eran capaces de explicar la razón. Sin embargo, al final de la clase fueron cuatro alumnos de diez los que consiguieron razonar por su cuenta que esa especie de dominó gigante que conforma las finanzas internacionales es lo que había dado lugar a la tan famosa crisis comenzada en el 2008.

En resumen, los alumnos son capaces de entender o ver que los sistemas monetarios de los distintos países están intrínsecamente relacionados entre sí pudiendo provocarse temblores u ondas unos a otros en caso de problemas o bonanza, pero siguen sin darle importancia al papel de las tecnologías de la información.

Si sólouviésemos en cuenta estos datos, podríamos afirmar que las posibilidades de comprensión del concepto son abarcables para un buen número de ellos siempre y cuando no se les pida que introduzcan matices más complejos. Sin embargo, es ahora que cobran valor las respuestas del grupo de alumnos que se han apartado a raíz de la excesiva modificación del trabajo de campo que se les aplicó en la actividad didáctica. Así, vemos como surgen nuevos matices como la existencia de un mercado de trabajo globalizado, una gastronomía internacionalizada, el papel de las telecomunicaciones en la formación de esa cultura, la influencia de unos centros culturales predominantes frente a otros que lo son menos, como que se vea tan claramente la cultura japonesa o la estadounidense y no otras como la alemana o la turca. Los alumnos también han sido capaces de razonar que es a raíz de la globalización que ellos se han visto obligados a modificar los elementos que deben estudiar en el instituto introduciendo el aprendizaje de otros idiomas para poder relacionarnos a nivel internacional. Por último, es llamativo que la misma dimensión que no se había llegado a tratar por falta de tiempo en ambos grupos, la dimensión industrial o de los productos, aparezca tan claramente representada en este grupo de alumnos.

Teniendo todo lo comentado anteriormente en cuenta, salvo aspectos más técnicos del sistema financiero, podemos afirmar sin ninguna duda de que la globalización es un

concepto que se encuentra perfectamente al alcance de la comprensión de los alumnos de 3º de la ESO si se aplica el método de enseñanza adecuado.

Con todo lo previamente hablado, no podemos afirmar que el método de enseñanza de aprendizaje por conceptos tal y como se ha planteado para esta experiencia didáctica haya cumplido su función de facilitar la comprensión por parte de los alumnos, aunque sí que ha ayudado a resaltar las carencias que poseen. Sin embargo, sí que ha dado unos resultados extremadamente positivos cuando se realiza una hibridación entre el método planteado y otros más tradicionales como la clase magistral, tal y como se realizó con el grupo de 3ºA bilingüe por falta de tiempo. Teniendo en cuenta esta información, sería aceptable plantear que el método ha resultado en este caso más efectivo para explorar los conceptos por medio de su ejemplificación una vez se tiene un conocimiento previo estandarizado que directamente intentando conseguir que los alumnos lleguen por su cuenta al susodicho nivel académico.

Ya para finalizar, trataremos las posibles líneas de acción a seguir para mejorar esta experiencia concreta.

Me gustaría comenzar recordando que ha quedado patente que se han presentado una gran cantidad de dificultades imprevistas que pueden poner en duda los resultados de la investigación. Sin embargo, sí que se puede obtener información de gran interés.

Con esta experiencia, ha resaltado la importancia fundamental de relacionar aquellos elementos de la vida diaria de los alumnos con la información que se les vaya a transmitir. Así, creo que resultaría más útil plantear el estudio de este concepto partiendo de un elemento concreto de su día a día, como en el caso del segundo grupo se hizo con el *kebab* para, a partir de ahí, crear una cadena investigativa que permita que se den cuenta del origen de ese artículo, cómo se comenzó a distribuir en su barrio, por qué las personas que lo producen se trasladaron a España, qué materias primas son necesarias para producirlo, qué implicaciones tiene que esas personas se muevan en el mercado de trabajo, qué sucede con el dinero que obtienen por la venta del alimento y si ese dinero es repatriado, afectando a las finanzas del país de origen del inmigrante. A continuación, se podría plantear el hipotético de un problema en el país receptor y que los alumnos vayan retrocediendo en la cadena que han ido creando para intentar razonar que cambios se producirían.

Al mismo tiempo, creo que, en este caso concreto, dada la interconexión imprescindible de las distintas dimensiones sería más efectivo tratarlas de forma simultánea aplicándolas a medida que vayan apareciendo en el trayecto de producción del artículo o persona que migra.

Bibliografía

- John Elliott (2011). El sentido y validez de la investigación-acción.** Extraído y traducido de: Elliott, J. (2011) The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1(1), 1-3
- Jon Nichol & Jacqi Dean (1997) Actividades para el desarrollo conceptual.** Extraído y traducido de: Nichol, J. & Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge. Pág. 108-117.
- Marie C. Hoepfl (1997). Claves de la investigación cualitativa.** Extraído y traducido de: Hoepfl, M. C. (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1).
- Mario Carretero y Margarita Limón (1993). El estudio de la progresión de las capacidades de comprensión.** Extraído de: Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 153-167.
- [Richard Paul & Linda Elder \(1995\). El contenido es pensar, pensar es el contenido.](#)
Extraído y traducido de: Paul, R., & Elder, L. (1995). Critical Thinking: Content is thinking / thinking is content. *Journal of Developmental Education*, 19(2), 34-35.
- S. J. Taylor y R. Bogdan (1984) Positivismo y fenomenología.** Extraído y traducido de: Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós. Original: Nueva York, John Wiley and Sons, 1984. Pág. 5
- S. J. Taylor y R. Bogdan (1984). Decálogo de la investigación cualitativa.** Extraído y traducido de: Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós. Original: Nueva York, John Wiley and Sons, 1984. Págs. 19-23

ANEXOS

*Parte de los siguientes anexos es la versión preparada para que el alumno ciego pudiese seguir la clase con normalidad.

Cada “archivo” original está separado de los otros indicándose con una línea como la siguiente:

PREGUNTAS SOBRE LA GLOBALIZACIÓN

Para este trabajo tienes que leer primero la descripción de unas fotos y responder varias preguntas y después leer un texto y responder otras preguntas. Si no te da tiempo a acabar puedes entregarlo el próximo día en clase o enviarlo por correo a tarobracht@hotmail.com. Si no entiendes algo puedes preguntarle al profesor que estará en la clase.

Fotografía 1:

La primera foto está hecha a mediodía y contiene un edificio construido sobre agua. El edificio es una construcción de un solo piso, hecha con madera y de estilo arquitectónico japonés. Se encuentra edificado encima una masa de agua ligeramente verdosa y sin oleaje (sin olas), lo que nos hace creer que se trata o de un lago o un estanque.

El suelo del edificio está sujeto sobre una gran cantidad de columnas blancas que se hunden en el agua. El suelo es de tablonos de madera pintados de color blanco y está rodeado de un pequeño murete, también de madera, que sirve como barandilla. Este murete mezcla el color blanco del suelo en las zonas planas y el color rojo gastado de las conexiones, hechas con las continuaciones de las columnas blancas que sujetan el edificio.

Sobre la plataforma de madera que forma el suelo se levanta más columnas a lo largo de todo el edificio, de un color rojo brillante, organizadas en parejas y unidas en la parte más elevada por dos tablonos. El espacio entre las columnas se encuentra completamente vacío. De las columnas que están más en el centro de la construcción cuelgan lámparas de papel blanco con forma de tubo decoradas con tres hexágonos rojos unidos entre sí por uno de sus lados con un punto negro en el centro.

Sobre las columnas tenemos el techo a dos aguas en dos niveles, más elevado en lo que podría ser un pasillo central y más bajo en las zonas a izquierda y derecha de ese pasillo. El techo está hecho de un material parecido a madera cubierto de otro de textura más arenosa y pintado de un marrón claro la parte sobre la que caería el agua mientras que los rebordes son de color negro.

Fotografía 2:

La segunda foto se hizo al atardecer y muestra la ciudad de París. La foto de la ciudad está organizada en torno al río y un puente que lo cruza como elemento principal. A la derecha de río se puede ver una isla con edificios de estilo típico francés, de color gris oscurecido y techos de tejas azules y una gran cantidad de ventanas enmarcadas por un sobresaliente triangular que funciona como un pequeño techo, así como la torre de una iglesia en la zona más próxima al borde de la foto. A la derecha del río se ve una avenida calle tres carriles que lo bordea con una gran cantidad de coches y algún camión. Se repiten edificios del mismo estilo ya descrito, mezclados con otros que no se ven bien con la Torre Eiffel al fondo en la esquina izquierda de la imagen. En la zona central al fondo se ven edificios de gran altura que parecen rascacielos.

PREGUNTA UNO: ¿Crees que se parecen en algo los edificios descritos?

Fotografía 3:

La tercera foto muestra una ciudad. Si dividimos la imagen en dos, la parte de más abajo muestra un río con un barco pequeño de color rojo y techo blanco, con lo que parece que son salvavidas colgando en la pared trasera, navegando en mitad del río dirigiéndose a un puente colgante también de pequeño tamaño, con suelo azul y los arcos que lo sujetan blancos. A la derecha del puente se ve un parque con muchos árboles alineados junto al río, mientras que a la derecha hay un edificio blanco de no más de cuatro pisos y más árboles.

En la zona de más arriba se ve una gran cantidad de edificios de gran altura, acristalados, que probablemente superan sin problema las treinta plantas y hechos siguiendo formas geométricas. En la parte más elevada de varios de los edificios hay pequeñas grúas que se usan para ayudar a limpiar los vidrios. Encima de uno de los edificios que están a la izquierda de la foto hay una grúa que nos hace creer que están construyendo otro edificio similar más.

Fotografía 4:

La cuarta foto también muestra una ciudad. En este caso, la zona central de la foto muestra un parque de cemento con plantas a su izquierda y derecha y fuentes con agua en el centro, con gente caminando. Detrás del parque se ven muchos edificios de gran altura, también alrededor de las treinta plantas, acristalados y hechos con formas geométricas. En las zonas más altas de los edificios hay carteles con logos y nombres de empresas. Tiene como particularidad que entre los edificios de gran altura hay otro con forma de cubo vacío.

PREGUNTA 2: ¿En qué se parecen las dos fotos?

PREGUNTA 3: ¿Por qué crees que se parecen tanto los edificios?

Fotografía 5:

En la foto se ve a un grupo de alumnos de un colegio estadounidense caminando por el pasillo de un colegio con vitrinas llenas de trofeos a su derecha. En la parte más cercana de la foto hay tres chicas que podrían ser de segundo de la ESO sujetando una carpeta y

varios libros, sonriendo y hablando entre sí. Al fondo de la imagen aparecen más alumnos a los que no se les ve la cara.

Fotografía 6:

En la foto se ve a cuatro alumnos sonriendo, dos chicos y dos chicas, que están trabajando con un ordenador y varios libros, mientras uno de ellos sujeta una manzana y parece que está a punto de comérsela. Detrás suyo tiene una pizarra con algo escrito que no se sabe qué es porque lo tapan los alumnos que aparecen.

PREGUNTA 4: ¿Crees que ambos grupos de alumnos pueden ver las mismas películas en el cine o escuchar la misma música? ¿Por qué?

PREGUNTA 5: ¿En qué crees que se diferencia un día común y los gustos de un adolescente que vive en Australia de tu propio día a día?

PREGUNTA 6: ¿Crees que poder comunicarnos de forma casi instantánea desde lugares muy lejanos (teléfono, internet) influye en algo? ¿Por qué?

Después de responder a todas las preguntas anteriores lee el siguiente texto extraído del periódico El País titulado “Lehman Brothers se declara en bancarrota” y publicado el 15 de septiembre de 2008.

“Lehman Brothers, cuarto banco de inversión de Estados Unidos, se ha declarado hoy en quiebra tras 158 años de actividad ante el fracaso de las negociaciones con las dos entidades que en un principio se perfilaban como posibles compradores, Bank of America y el grupo británico Barclays. La iniciativa, que el banco justifica en la necesidad de proteger los activos del banco y maximizar su valor, aunque se consideraba ya inevitable, tendrá importantes consecuencias para el sistema financiero del país.

Lehman, que sobrevivió a guerras e incluso al crack de 1929 pero que no ha podido capear la tormenta de la crisis de crédito, ha anunciado su intención de acoger su holding al capítulo 11 del código de bancarrota de EEUU, iniciativa que no afectará ni a su división de gestión de activos ni a su filial Neuberger Berman.

La bancarrota de Lehman Brothers, que ha pasado a convertirse en el tercer banco de inversión que desaparece o cambia de manos en seis meses en EE UU, representa al mismo tiempo la quiebra más importante en EE UU desde 1990, cuando presentó la misma declaración Drexler Burnham Lambert, especialista en *bonos basura*.

Los inversores se habían vuelto en las últimas semanas cada vez más nerviosos con respecto a 46.000 millones de dólares (32.200 millones en euros) que Lehman posee en títulos hipotecarios y respaldados por activos, así como por su nota de crédito y su capacidad para reunir fondos.

En cualquier caso, la declaración de quiebra no incluirá a ninguna de sus subsidiarias dedicadas a la intermediación de Bolsa, incluyendo a Neuberger Berman, que seguirán operando con normalidad. De este lado, Lehman, que ha contratado ya al despacho de abogados especializado en suspensiones de pagos Weil, Gotshal & Manges, informan Sandro Pozzi e Íñigo de Barrón, sí mantiene las negociaciones con un número de potenciales compradores de su división de administración de inversiones.

De este lado, Washington, con el secretario del Tesoro, Henry Paulson al frente, exigía una solución que no implicase la intervención financiera del Estado, que ya la semana pasada tuvo que acudir al rescate de las entidades hipotecarias semipúblicas Fannie Mae y Freddie Mac y en marzo asistió a Bear Stearns tras su colapso. Sin apoyo del Estado nadie se ha atrevido a comprar Lehman Brothers, ya que hubiera exigido una inyección de capital.”

Después de leer el texto responde a las siguientes preguntas:

PREGUNTA 7: ¿Qué era Lehman Brothers? ¿Dónde estaba?

PREGUNTA 8: ¿Nos importa cómo les va a los bancos de Estados Unidos? ¿Por qué?

PREGUNTA 9: ¿Los bancos aportan dinero a las empresas y familias?

PREGUNTA 10: ¿Qué pasa si un banco presta dinero a una empresa para que pueda abrir una sucursal en el extranjero?

PREGUNTA 11: ¿Y qué pasa si el banco presta dinero directamente a una persona o empresa extranjera?

PREGUNTA 12: Si ese banco que presta dinero al extranjero quiebra y las personas se quedan sin el dinero que necesitaban para abrir tiendas o fábricas en el extranjero, ¿afecta al país donde se iba a abrir la tienda o la fábrica?

PREGUNTA 13: ¿Son muchos o pocos los países que tienen dinero en el extranjero

PREGUNTA 14: ¿Hay inversiones extranjeras en España e inversiones españolas en el extranjero?

PREGUNTA 15: Si un país que presta mucho dinero al extranjero ya no puede prestarlo, ¿puede hacer que los demás países tampoco puedan prestar?

PREGUNTA 16: ¿Nos afectan los problemas del resto del mundo o estamos aislados y protegidos?

PRIMERA PREGUNTA: ¿Cuántos países crees que hacen falta para producir un móvil?

(Responder antes de seguir leyendo)

Creación de un móvil:

Para construir un móvil hay que tener en cuenta dos cosas: las materias primas necesarias y el diseño de los móviles.

Empezando por las materias primas, se usa litio y cobalto para la batería; cobre en los cables y las placas de circuitos; estaño en las soldaduras; plástico, que viene del petróleo, en las carcasas; oro y plata en los contactos de los chips y coltán para las resistencias.

Los principales países productores de estas materias primas son:

1. Chile para el litio y el cobre.
2. República Democrática del Congo para el cobalto y el coltán.
3. China para el estaño y el oro.
4. Arabia Saudí el petróleo.
5. Perú la plata.

SEGUNDA PREGUNTA: ¿Se diseñan en el mismo lugar en el que se producen?

(Responder antes de seguir leyendo)

Los principales países diseñadores de móviles son:

1. Corea del Sur.
2. Estados Unidos.
3. China.
4. Japón.
5. Taiwán.

TERCERA PREGUNTA: ¿Los móviles se venden sólo en el país en el que se producen o diseñan?

(Responder antes de seguir leyendo)

Los móviles se venden en todo el mundo, aunque con menor

CUARTA PREGUNTA: ¿Hace falta que todos los países produzcan móviles o con que un grupo de ellos se especialice nos basta? ¿Por qué?

QUINTA PREGUNTA: ¿Crees que existe esta especialización con otros productos?

SEXTA: ¿Qué es más caro: un móvil o las materias primas que usa?

SÉPTIMA PREGUNTA: Si unos países se especializan sólo en materias primas y otros sólo en móviles, ¿crees que ambos ganarán los mismos beneficios?

(Esperar a que suene el video antes de responder la siguiente)

SEXTA PREGUNTA: ¿Cómo crees que te ha afectado a ti la globalización?





Preguntas previas del concepto a rellenar por los alumnos:

Nombre:

1. ¿Qué es la globalización?

2. ¿En qué crees que se parecen y en qué se diferencian un día cualquiera de un español y un estadounidense?

3. ¿Crees que existe una cultura mundial?

4. ¿Crees que lo que pase en otros países afecta a tu vida diaria?

CRISIS EN WALL STREET

Lehman Brothers se declara en bancarrota

La quiebra del cuarto banco de inversión de EE UU confirma los temores sobre la estabilidad del mercado financiero del país

Madrid / Washington [15 SEP 2008 - 07:32 CEST](#)

Lehman Brothers, cuarto banco de inversión de Estados Unidos, se ha declarado hoy en quiebra tras 158 años de actividad ante el fracaso de las negociaciones con las dos entidades que en un principio se perfilaban como posibles compradores, Bank of America

y el grupo británico Barclays. La iniciativa, que el banco justifica en la necesidad de proteger los activos del banco y maximizar su valor, aunque se consideraba ya inevitable, tendrá importantes consecuencias para el sistema financiero del país.

Lehman, que sobrevivió a guerras e incluso al crack de 1929 pero que no ha podido capear la tormenta de la crisis de crédito, ha anunciado su intención de acoger su holding al capítulo 11 del código de bancarrota de EEUU, iniciativa que no afectará ni a su división de gestión de activos ni a su filial Neuberger Berman.

La bancarrota de Lehman Brothers, que ha pasado a convertirse en el tercer banco de inversión que desaparece o cambia de manos en seis meses en EE UU, representa al mismo tiempo la quiebra más importante en EE UU desde 1990, cuando presentó la misma declaración Drexler Burnham Lambert, especialista en *bonos basura*.

Los inversores se habían vuelto en las últimas semanas cada vez más nerviosos con respecto a 46.000 millones de dólares (32.200 millones en euros) que Lehman posee en títulos hipotecarios y respaldados por activos, así como por su nota de crédito y su capacidad para reunir fondos.

En cualquier caso, la declaración de quiebra no incluirá a ninguna de sus subsidiarias dedicadas a la intermediación de Bolsa, incluyendo a Neuberger Berman, que seguirán operando con normalidad. De este lado, Lehman, que ha contratado ya al despacho de abogados especializado en suspensiones de pagos Weil, Gotshal & Manges, informan **Sandro Pozzi e Íñigo de Barrón**, sí mantiene las negociaciones con un número de potenciales compradores de su división de administración de inversiones.

De este lado, Washington, con el secretario del Tesoro, Henry Paulson al frente, exigía una solución que no implicase la intervención financiera del Estado, que ya la semana pasada tuvo que acudir al rescate de las entidades hipotecarias semipúblicas Fannie Mae y Freddie Mac y en marzo asistió a Bear Stearns tras su colapso. Sin apoyo del Estado nadie se ha atrevido a comprar Lehman Brothers, ya que hubiera exigido una inyección de capital.

Diapositiva 1



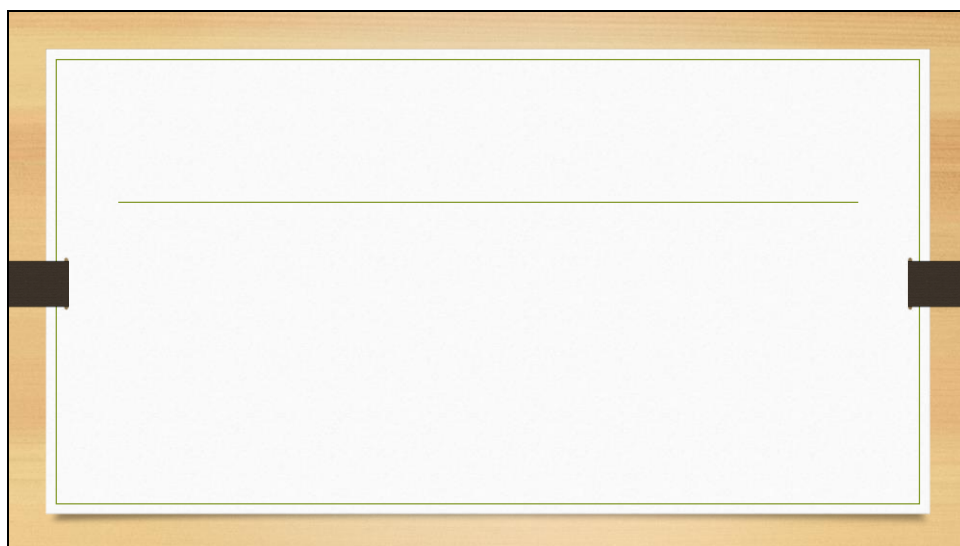
Diapositiva 2



Diapositiva 3



Diapositiva 4



Diapositiva 5



Diapositiva 6



Diapositiva 7



Diapositiva 8



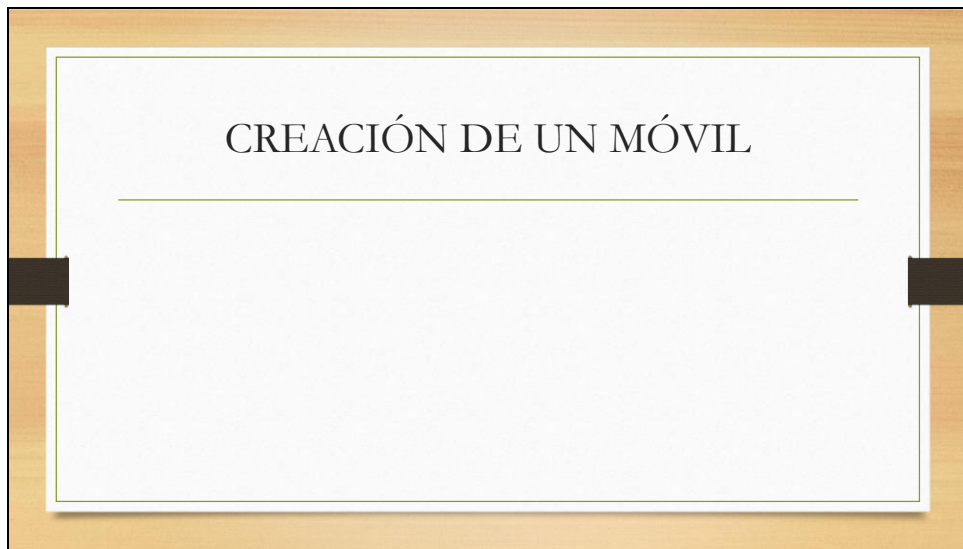
Diapositiva 9



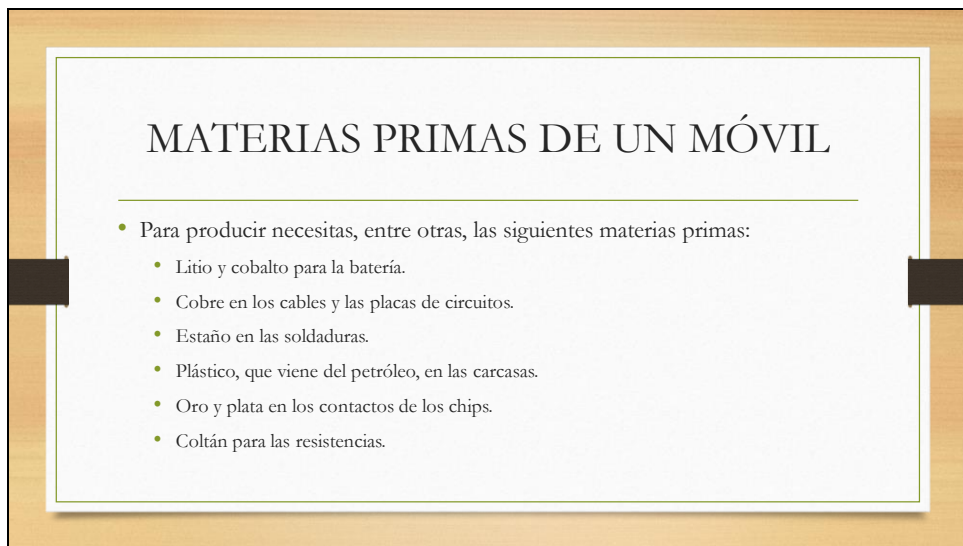
Diapositiva 10



Diapositiva 11



Diapositiva 12



Diapositiva 13

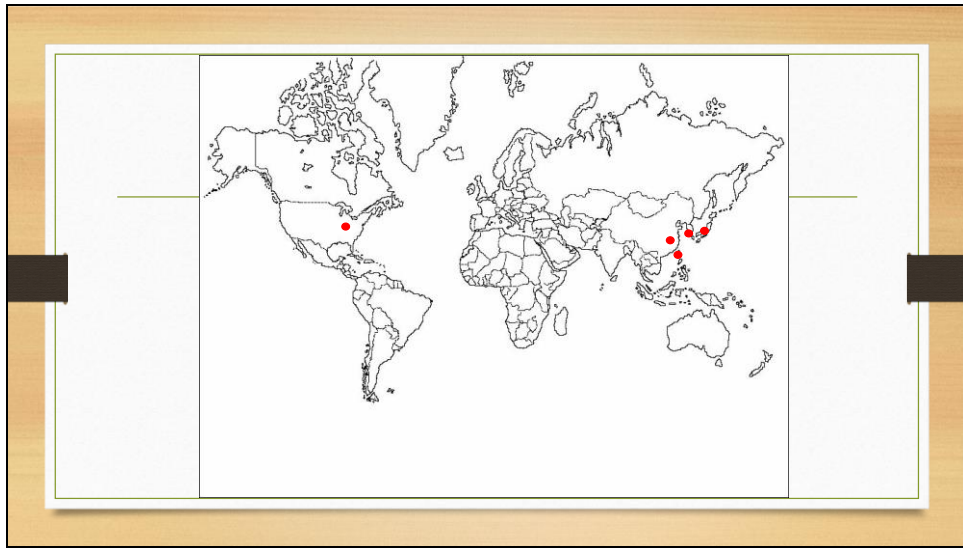


Diapositiva 14

¿DÓNDE SE DISEÑAN LOS MÓVILES?

- Los principales países diseñadores de móviles son:
 - Corea del Sur
 - Estados Unidos
 - China
 - Japón
 - Taiwán

Diapositiva 15



Diapositiva 16

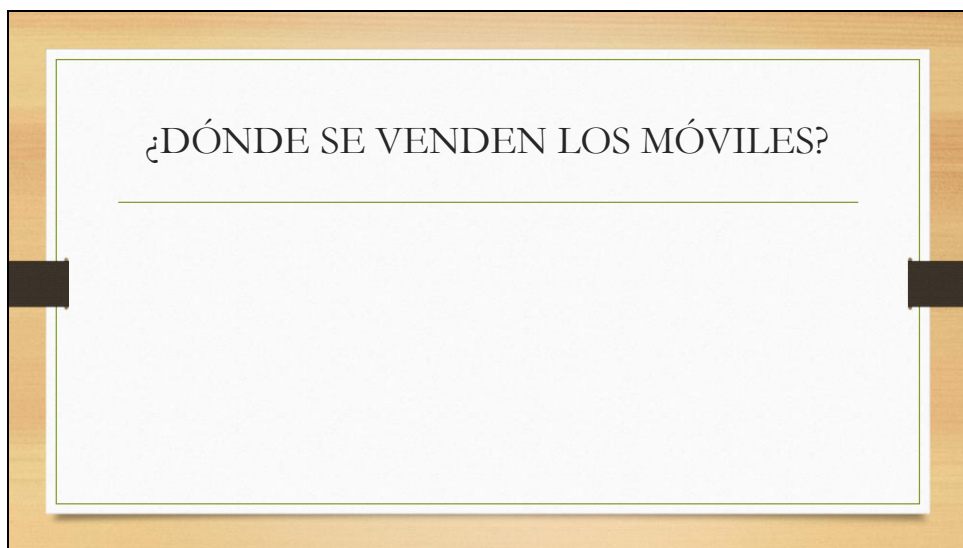
¿DÓNDE SE PRODUCEN LOS MÓVILES?

- Los principales países donde se fabrican los móviles son:
 - China
 - Taiwán
 - India
 - Estados Unidos

Diapositiva 17



Diapositiva 18



Diapositiva 19

